

MERJA LAHDENKAUPPI

Ammattipedagogisen osaamisen työelämälähtöinen
arviointi ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Toimintatutkimus HAMK ammatillisessa
opettajakorkeakoulussa

AKATEEMINEN LISENSIAATINTUTKIMUS

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Tiivistelmä

Toimintatutkimuksen tutkimustehtävänä on ollut kuvata ja kokeilla käytännössä ammatillisen opettajaopiskelijan ammattipedagogisen osaamisen tunnistamisen ja osaamisen osoittamisen prosessia ja työelämälähtöistä arviointia autenttisessa ammatillisen opettajan toimintaympäristössä. Lisäksi tavoitteena on ollut saada lisätietoa ja pyrkiä selittämään ilmiöitä syvällisemmin opettajaopiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemusten avulla. Tutkimusintervention tarve nousi aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteellisuudesta ja ammattipedagogisen osaamisen arvioinnin vaikeudesta. Osaamisen osoittamisessa arvioitavat arvioinnin kohteet suunniteltiin ammatillisen opettajan työprosessin pohjalta.

Teoreettinen tausta muodostuu ammatillisesta osaamisesta, osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta, osaamisen arvioinnista ja osaamisen osoittamisesta. Keskeisiä käsitteitä ovat myös työelämälähtöisyys ja osaamisperusteisuus. Toimintatutkimus toteutettiin Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, jossa tutkimusjoukkona oli yhden lukuvuoden opettajaopiskelijaryhmä. Opettajaopiskelijaryhmälle tehtiin kaksi kertaa kyselyhaastattelu, viidelle opettajaopiskelijalle toteutettiin teemahaastattelu ja opetusharjoittelussa toimiville ohjaaville opettajille tehtiin kyselyhaastattelu. Teemahaastattelujen aineisto käsiteltiin sisällön analyysillä induktiivisesti.

Tärkein tulos on opetussuunnitelmassa kuvattun osaamisen konkreettisuus ja ymmärrettävyys sekä selvärajaiset arviointikriteerit, jotta itsearviointi ja osaamisen tunnistaminen toteutuvat. Opettajaopiskelijoiden oli vaikea hahmottaa osaamistaan vertaamalla sitä abstrakteihin käsitteisiin, mutta kokemus oli merkityksellinen ja hyödyllinen. Osaamisen jäsentämisestä auttoi aloituskeskustelu ja vastaava aikaisempi kokemus. Ammattipedagogisen osaamisen arvioinnin kohteet olivat oikeaan osuvia ammatillisen opettajan työprosessin mukaisesti kuvattuna, mutta osaamisen osoittaminen on laaja kokonaisuus, johon tarvitaan monipuolisia arviointimenetelmiä. Erityisesti arviointikeskustelun merkitys nostettiin tutkimuksessa esille.

Osaamisen työelämälähtöinen arviointi edellyttää konkreettisesti ja työelämälähtöisesti kuvattua osaamista, jotta itsearviointi, osaamisen tunnistaminen ja yksilöllisyys toteutuvat. Näiden pohjalta voidaan varmistaa osaamisen laatu ja osaamisperusteisuuden toteutuminen koulutuksessa.

Avainsanat: Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, osaamisen osoittaminen, osaamisen työelämälähtöinen arviointi, osaamisen työelämälähtöinen kuvaus, osaamisperusteisuus.

Abstract

The purpose of this action research was to practically describe and trial the processes of identification of prior learning in vocational pedagogy and demonstration of competence as well as work-based assessment in an authentic professional teacher education environment. Another purpose was to gain more information and attempt to explain phenomena in greater depth using the experiences of teacher students and instructing teachers. The need for a research intervention arose from the challenges posed by the identification and recognition of prior learning as well as the difficulty of assessing competence in vocational pedagogy. The criteria used in assessing the demonstration of competence were designed based on the working process of a vocational teacher.

The theoretical background is comprised of vocational competence, the identification and recognition of prior learning, the assessment of competence, and the demonstration of competence. Other key concepts are work-based and competence-based learning outcomes. The action research was conducted at the Häme University of Applied Sciences (HAMK), School of Professional Teacher Education (SPTE), where the research subject was a group of teacher students during one academic year. Two assisted questionnaires were given to the teacher student group, a focused interview was conducted with five teacher students and an assisted questionnaire was given to the supervisors participating in the teacher training. The results

of the focused interviews were processed by means of inductive content analysis.

The most important result was the concreteness and comprehensibility of the competence described in the curriculum as well as clearly defined assessment criteria which allow for self-assessment and the identification of prior learning. It was difficult for teacher students to describe their competence by comparing it to abstract concepts, but the experience was meaningful and beneficial. The orientation discussion and equivalent prior experience helped in the parsing of competence. Although the criteria used in assessing the demonstration of competence were apt when described in accordance with the vocational teacher's work process, the demonstration of competence is an extensive entity, for which a wide variety of assessment methods is required. In particular, the importance of the assessment discussion was addressed in the research.

The work-based assessment of competence requires that the competence be described concretely and based on working life so that self-assessment, identification of prior learning and individualisation are made possible. Based on these, the quality of competence and realisation of competence-based methods in education can be assured.

Keywords: Identification and recognition of prior learning, demonstration of competence, work-based assessment of competence, work-based description of competence, competence-based.

Sisällys

Tiivistelmä	3
Abstract	5
1 Johdanto	15
1.1 Aiheen valinta	18
1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä	20
1.3 Aikaisemmat tutkimukset	23
2 Tutkimuksen teoreettinen ja normatiivinen viitekehys 27	
2.1 Ammatillinen osaaminen	27
2.2 Ammatillisen osaamisen arviointi.....	36
2.2.1 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen	36
2.2.2 Osaamisen tunnustamisen prosessi.....	40

2.2.3	Osaamisen tunnustamiseen liittyvä lainsäädäntö	42
2.2.4	Osaamisen arviointi ja kriteeriperusteisuus	44
2.2.5	Itsearvioinnin taito	49
2.2.6	Osaamisen osoittaminen ja kontekstuaalisuus	50
2.3	Työelämälähtöisyys	52
2.4	Osaamisperusteisuus	56
2.5	Ammatillisen arvioinnin ja ohjauksen kehittäminen	60
2.6	Ammatillisen opettajan osaaminen	64
2.6.1	Eurooppalainen taso, EQF	64
2.6.2	Kansallinen taso, NQF	65
2.6.3	Ammatillisen opettajan ammattipedagoginen osaaminen	67
3	Toimintatutkimus metodologisena valintana	70
4	Tutkimuksen toteuttaminen	78
4.1	Tutkimusympäristön kuvaus	78

4.1.1	Ammatillista opettajankoulutusta säätelevä lainsäädäntö	79
4.1.2	Ammatillisen opettajankoulutuksen järjestäminen	80
4.1.3	HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttama ammatillinen opettajankoulutus lukuvuonna 2006 - 2007	81
4.2	Tutkimukseen osallistujat	86
4.3	Tutkimusintervention kuvaus	87
4.4	Tutkimusaineiston hankinta tutkimusprosessin eri vaiheissa.....	95
4.5	Tutkimusaineiston analysointi ja tulkintaprosessi.....	100
5	Tutkimuksen tulokset	110
5.1	Teemahaastattelun tulokset	110
5.2	Kyselyjen tulokset	119
5.2.1	Opettajaopiskelijaryhmälle tehtyjen kyselyjen tulokset	119
5.2.2	Ohjaaville opettajille tehdyn kyselyn tulokset.....	125

6	Johtopäätökset tutkimustuloksista	128
6.1	Opettajaopiskelijan osaamisen tunnistaminen	128
6.1.1	Yksilöllisen osaamisen osoittamisen suunnittelu suhteessa käsitteisiin ja kokemukseen.....	128
6.1.2	Osaamistavoitteiden ymmärtäminen.....	130
6.1.3	Itsearviointitaitojen ja muiden arviointitaitojen kehittyminen	131
6.1.4	Aloituskeskustelun merkittävyys	133
6.2	Osaamisen työelämälähtöinen arviointi ammatillisessa opettajakorkeakoulussa	133
6.2.1	Osaamisen työelämälähtöinen kuvaus	133
6.2.2	Osaamisen tunnistamisprosessi	135
6.2.3	Ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen ja arviointi	137
6.2.4	Arviointikeskustelun merkittävyys	139
7	Pohdinta tutkimustuloksista	141
7.1	Yksilöllisyyden toteutuminen	143

7.2	Työelämälähtöinen ja osaamisperusteinen opetussuunnitelma ammatillisessa opettajankoulutuksessa ...	146
7.3	Laadukas ohjaus- ja arviointiprosessi	151
7.4	Käsitteet arkikäytössä ja lainsäädännössä	153
8	Tutkimuksen arviointia	157
8.1	Toimintatutkimuksen kritiikkiä	157
8.2	Tutkijan asema	159
8.3	Tutkimuksen toteuttamisen arviointia	160
8.3.1	Tiedonhankintaprosessin arviointia	163
8.3.2	Tuloksien yleistettävyys	165
8.4	Jatkotutkimuksen aiheet	166
LÄHTEET		168
LIITTEET		196
Liite 1 Ammattipedagogisten opintojen tavoitteet, opiskelu ja arviointi		196
Liite 2 Opettajaopiskelijan ohjausprosessi		204

Liite 3 Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen prosessi.....	205
Liite 4 Opetusharjoittelu oppilaitoksessa- jakson ohjausprosessi.....	206
Liite 5 Ammattipedagogisen osaamisen yksilöllinen suunnitelma	207
Liite 6 Ammattipedagogisen osaamisen arviointilomake	208
Liite 7 Tiedote ohjaaville opettajille	209
Liite 8 Teemahaastattelun teemat	210

KUVIOT

Kuvio 1. Validointiprosessin kuvaus, johon on lisätty tarvittavan osaamisen hankkiminen. (M. Lahdenkauppi, 2005).

Kuvio 2. Arviointia määrittelevät kysymykset A-tjosta (2007, 21) mukaillen.

Kuvio 3. Ammatillisen opettajan osaamisalueet (Helakorpi 1999).

Kuvio 4. Toimintatutkimuksen eteneminen. (Metsämuuronen 2003, 181 - 183).

Kuvio 5. Toimintatutkimuksen vaiheet. (Järvinen ja Järvinen 2000, 130).

Kuvio 6. Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen kytkeytyminen toisiinsa. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2006-2007).

Kuvio 7. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, opetusharjoittelun ja ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen kytkeytyminen toisiinsa. (Lahdenkauppi 2006).

Kuvio 8. Tutkimusintervention ja toiminnan toteuttaminen sekä aineiston hankinta.

Kuvio 9. Induktiivisen lähestymistavan kuvaus tutkimuksen toteuttamisessa ja suhteessa teoreettisiin käsitteisiin.

TAULUKOT

Taulukko 1. Kansallisessa viitekehyksessä (NQF) kuvattu 7-tason osaaminen.

Taulukko 2. Tutkimuksessa käytetty aineisto.

Taulukko 3. Yksilöllisen suunnitelman kategoriat.

Taulukko 4. Opetuksen ja ohjauksen kategoriat.

Taulukko 5. Aloituskeskustelun kategoriat.

Taulukko 6. Osaamisen osoittamisen kategoriat.

Taulukko 7. Arviointikeskustelun kategoriat.

Taulukko 8. Opettajankoulutuksen opintojen toteutukseen liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 9. Opettajankoulutuksen ohjaustoimintaan liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 10. Opiskeluun ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 11. Kolmikantayhteistyöhön liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 12. Ammattipedagogisen opintojen merkityksellisyyteen liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 13. Ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 14. Ohjaavan opettajan tehtävästä tiedottamiseen liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 15. Yhteistyöhön ja aloituskeskusteluun liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 16. Ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen liittyviä kysymyksiä.

Taulukko 17. Käsitteet *arkikäytössä* ja lainsäädännössä.

1 Johdanto

Tässä luvussa kuvataan aiheen valintaan liittyviä perusteluita, tutkimuksen tavoitteita ja tutkimustehtävää sekä aiheeseen liittyviä aikaisempia tutkimuksia.

Euroopassa on 2000- luvulla kehitetty liikkuvuuden lisäämiseen ja sen myötä osaamisen tunnustamiseen erilaisia menetelmiä Kööpenhaminan prosessin myötä ammatillisessa koulutuksessa ja Bolognan prosessin myötä korkeakoulutuksessa. Elinikäisen oppimisen edistämiseksi annettiin vuonna 2008 (C 111/01) suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta, joten EQF:n avulla eri maiden tutkintojen vertailtavuutta ja läpinäkyvyyttä on parannettu ja siten liikkuvuutta edistetty. Suosituksessa suositellaan tutkintojen määrittelyssä osaamiseen perustuvaa lähestymistapaa ja epävirallisen sekä arkioppimisen tunnustamisen edistämistä. ECVET on ammatillisen koulutuksen opintasuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä (2009/C 155/ 02) ja korkeakouluopintojen eurooppalainen siirto- ja mitoitusjärjestelmä on puolestaan ECTS (2004), joiden avulla edistetään toisessa maassa hankitun osaamisen tunnustamista. Näilläkin järjestelmillä pyritään edistämään liikkuvuutta ja elinikäistä oppimista. Arene ry:n (2010) toimesta on määritelty kaikkien ammattikorkeakoulututkintojen tuottamat yhteiset geneeriset ja koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit.

EU:n tasolta tulevat siis suurimmat paineet osaamisen tunnistamiselle ja uusien arviointimenetelmien käyttöönnotolle, sillä kansalaisten liikkuvuutta pyritään edistämään epävirallisen oppimisen ja arkioppimisen yhteisillä eurooppalaisilla tunnistamis- ja tunnustamisperiaatteilla, jotka on luotu vuonna 2004 (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27, 61). Opetusministeriön selvityksessä (2004:27) todettiin, että osaamisen arvioinnin ja tunnustamisen menetelmiä tulee kehittää Opetushallituksessa, opettajankoulutuksessa, yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa ja on otettava huomioon näyttötutkinnoista, ammattiosaamisen näytöistä ja

kielitutkinnoista saadut kehittämisimerkit sekä kansainvälisen osaamisen arvioinnin kehittämistyö. EU:n opetusministereiden kokouksessa 5.12.2006 asetettiin osaamisen tunnustaminen yhdeksi kehittämisen kohteeksi, johon tulee kiinnittää erityistä huomiota Euroopan sisällä.

Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa otettiin vuonna 1994 käyttöön näyttötutkintojärjestelmä, jossa perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja voidaan suorittaa osaamisen hankkimistavasta riippumatta. Tutkinnon suorittaja osoittaa osaamisensa näyttönä tutkintotilaisuuksissa aidoissa työpaikoissa. Henkilökohtaistamisprosessissa tutkinnon suorittajan aiemmin hankittua osaamista ensin arvioidaan suhteessa tutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksiin eli tunnistetaan osaaminen ja sen jälkeen hänet ohjataan puuttuvan ammattitaidon hankkimiseen tai täydentämään osaamistaan koulutuksen avulla tai muulla tavoin. Kun vaadittava osaaminen on hankittu, voidaan osaaminen osoittaa tutkintotilaisuudessa.

Aikuiskoulutuksessa toteutettiin vuosina 2000 - 2006 erittäin kattava Aihe-projekti, jossa päädyttiin 3-vaiheiseen henkilökohtaistamisprosessiin, josta Opetushallitus antoi henkilökohtaistamismääräyksen (Dnro 43/011/2006). Näyttötutkintojärjestelmän toimivuutta arvioitiin vuonna 2007 ja koulutuksen arviointineuvosto julkaisi raportin, Aikuisten näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Raportissa todettiin henkilökohtaistamisen yhtenä esteenä olevan osaamisen tunnustamisen, sillä ei ollut olemassa yhteisiä periaatteita, millaista osaamista tai miten ja milloin hankittua osaamista voidaan tunnustaa. Arola (2015) tutki väitöstyönsä maahanmuuttajataustaisten henkilökohtaistamisprosessia, joka toteutui henkilökohtaistamismääräyksen mukaisesti, mutta henkilökohtaistaminen ja kieli- ja kulttuuritaustan huomioiminen toteutui kunkin koulutusorganisaation resurssien ja kouluttajien yksilöllisten valmiuksien puitteissa. Maahanmuuttajataustaisten ohjauksen tarve on tutkimustulosten mukaan määrällisesti suurempaa ja sisällöllisesti laaja-alaisempaa kuin muiden opiskelijoiden.

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ohjaavana periaatteena on yksilöllisyys, jolloin pyritään opiskelijan kannalta tarkoituksenmukaisiin koulutus- ja tutkintoprosesseihin. Opetusministeriön tekemän selvityksen (OPM 2004:27, 14) perusteella opiskelijoiden liikkuvuutta ja hyväksilukemista tapahtui, mutta se ei

välttämättä vaikuttanut opiskeluajan pituuteen ja lisäksi hyväksilukemisen käytännöt vaihtelivat eri kouluasteilla, koulutuksen järjestäjillä ja eri aloilla. Hyväksilukemisen käytäntöihin ei ole tullut suurtakaan muutosta vuoteen 2016 mennessä, sillä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaiseman arviointiraportin (Hintsanen ja al. 2016) mukaan suurin ongelma on edelleen alakohtaiset ja ammattikorkeakoulujen väliset vaihtelevat käytännöt ja osaamisen tunnustaminen on vieläkin vakiintumatonta.

Oman kokemukseni mukaan kaikilla ammatillisilla koulutusasteilla ovat viimeisten kymmenen vuoden ajan kiinnostaneet samat aihealueet eli opiskelijoiden osaamisen arviointi, johon sisältyy osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä opiskelijoiden ohjaus. Ammattikorkeakoulujen osaamisen arviointikäytännöissä on pitäydytty hyvin pitkälle perinteisissä tentti- ja harjoitustyö-arviointitavoissa ja vasta viime vuosina on kokeiltu näyttötyyppisiä arviointimenetelmiä tai työssä ja työpaikoilla toteutettavaa osaamisen arviointia. Korkeakoulussa toteutetussa oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus-hankkeessa (Gröhn 2011, 6, 19 - 20) korostui työelämälähtöisyys ja työssä oppiminen sekä sen ohjaus. Hankkeessa osaaminen osoitettiin teemoittain näytöillä, jotka olivat erilaisia tehtäviä (oppimis- ja kehittämistehtävät, osastotunnit, ohjaus- ja arviointikeskustelut) tai näyttöinä autenttisissa työtilanteissa. Koska ammattikorkeakoulun opiskelijoilla on opintojen alussa yleensä paljon aiemmin hankittua osaamista, paineet olemassa olevan osaamisen tunnistamiselle ja tunnustamiselle ovat lisääntyneet. Ammatillisilla tutkinnoilla ammattikorkeakouluun hyväksytyjen opiskelijoiden määrän lisäämiseen on asetettu tavoitteet opetus- ja kulttuuriministeriön taholta ja lisäksi aikuisten tutkinnon suorittajien määrä lisääntyy kaiken aikaa. Ammattikorkeakouluun ammatillisella tutkinnolla hakeneiden määrän osuus on ollut noin 30 % ammattikorkeakouluun hakeneista. (Hintsanen ja al. 2016, 17.) Ammattikorkeakoulussa aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen on kiinnitetty erityisesti viimeisten kymmenen vuoden aikana huomiota ja toimintaa on kehitetty lukuisten AHOT- projektien ja hankkeiden muodossa.

1.1 Aiheen valinta

Aiheen tarpeellisuus perustui tarpeeseen luoda osaamisen arvioinnin ja osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menetelmiä ja kehittää niiden prosessia käytännössä. Aihe perustui käytännön ongelmaan ja myös lainsäädännön ristiriitaan, sillä osaamista tunnustettiin vain aikaisemmillä opinnoilla eli virallisesta koulutuksessa saadulla todistuksella voitiin lukea hyväksi vain pieni osa opintoja. Epävirallisella oppimisella, kuten työkokemuksella, tai arkioppimisella hankittua osaamista ei voitu lukea hyväksi.

Lisäksi tarve interventiolle nousi aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen haasteellisuudesta ja varsinkin epävirallinen ja arkioppiminen sekä ammattipedagogisen osaamisen arvioinnin vaikeudesta. Opintojaksojen ja opetusharjoittelun tavoitteet ja ammatillisen opettajan osaamiskartoitus (Helakorpi 1999) eivät olleet linjassaan keskenään ja lisäksi selkeät arvioinnin kohteet puuttuivat, jotta osaamisen tunnistamisen olisi opintojen alkuvaiheessa voinut tehdä. Opetussuunnitelmaan liitetty linjakkuuden käsite on otettu käyttöön vasta 2010- luvulla (Kullaslahti, Nisula ja Mäntylä 2014, 55).

Interventiossa haluttiin kiinnittää huomio erityisesti opiskelijälähtöisyyteen, tukea opettajaopiskelijoiden yksilöllisyyttä ja toisaalta tuoda enemmän esille työelämän prosessia eli ammatillisen opettajan työprosessia ja sen pohjalta määriteltyjä arvioinnin kohteita. Sen lisäksi, että ohjaavilla opettajilla oli valtaa toimiessaan opettajaopiskelijoiden ohjaajina ja arvioijina, niin vallan käyttöä ja rakenteita kuvasivat myös ammatillisen opettajakorkeakoulun oma ohjaajien erilaiset toimintatavat sekä opetus- ja toteutussuunnitelma, sen rakenteen ja sisältöjen suunnittelussa käytetty S. Helakorven malli (Opettajan asiantuntijuus ja sen arviointi, 1999) ammatillisen opettajan osaamisalueista. Helakorven malli voidaan siis nähdä myös institutionaalisen vallan välineenä.

Lainsäädännön mukaan vain aikaisemmin hankittuja opintoja voitiin lukea hyväksi ja virallisten opintojen hyväksilukemiseen oli olemassa yleiset toimintaohjeet. Kuitenkaan arkioppimisen tai epävirallisen oppimisen, esimerkiksi työssä hankitun osaamisen, tunnistamiseen ja tunnustamiseen ei ollut vielä yhtenäistä toimintatapaa eikä yhteisiä työkaluja, joilla osaamisen tunnistaminen ja

tunnustaminen olisi tehty samoja periaatteita noudattaen ja opettajaopiskelijat tasavertaisesti huomioiden. Opintojen hyväksilukemisen käsitteli opintoneuvoja ja päätökset teki koulutusohjelmajohtaja konsultoiden tarvittaessa asiantuntijaopettajia ja omaohjaajia.

Oma henkilökohtainen kiinnostukseni osaamisen arviointiin juontaa 1990-luvun puolivälistä, jolloin tein opetuskokeiluja portfolio-arvioinnista ja osaamisen näkyväksi tekemisestä. Myöhemmin olen kiinnostunut näytöistä arviointimenetelmänä sekä osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta. Nämä samat teemat ovat kiinnostaneet minua yli kahdenkymmenen vuoden ajan ja ovat edelleen erittäin tärkeitä ja ajankohtaisia teemoja liittyen kaikkeen työelämälähtöiseen ammatilliseen koulutukseen ja osaamisen osoittamiseen sekä arviointiin. Huomasin lisäksi itselläni olevan myös arvostiridän suhteessa aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen menettelytapojen puuttumisesta, vaikka Opetusministeriön molemmissa raporteissa (2004, 2007) vaadittiin osaamisen tunnistamisen menetelmien ja välineiden kehittämistä. Näihin vaatimuksiin nähden ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulisi olla edelläkävijöitä osaamisen tunnistamisen menettelytavoissa ja hyvinä esimerkkeinä valmistuville ammatillisille opettajille.

Taustatietoa tutkimuksen aihealueista oli itselläniikin jo runsaasti, mutta moninkertaisesti asiantuntijatiimissämme, jonka asiantuntija-alueita olivat työelämälähtöisyys ja työelämäyhteistyö, näytöt ja osaamisen arviointi. Johtuen opinto-ohjaajan koulutuksesta ja työtaustastani, itselläni oli kaikessa kehittämisessä hyvin vahva opiskelijan ohjauksen ja oppimisen näkökulma.

Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkittävyys syntyy siitä, että se tuottaa lisätietoa osaamisen tunnistamisesta ja osoittamisesta sekä osaamisen työelämälähtöisestä arvioinnista. Lisäksi pedagogisena tavoitteena oli erittäin tärkeää antaa tuleville ammatillisille opettajille yksi malli ohjauksesta ja osaamisen tunnistamisesta, sillä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on jo nyt ammatillisen opettajan tärkeää ydinosaa ja tulee tulevaisuudessa korostumaan entistäkin enemmän opiskelijoiden yksilöllisyyden lisääntyessä. Hamk, ammatilliselle opettajakorkeakoululle tämä toimintatutkimus lisää arvokasta

tietämystä toimintaprosessien ja opetussuunnitelman sekä toteutussuunnitelman kehittämisessä.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja kokeilla käytännössä ammatillisen opettajaopiskelijan ammattipedagogisen osaamisen tunnistamisen sekä osaamisen osoittamisen prosessia ja työelämälähtöistä arviointia autenttisessa toimintaympäristössä eli ammatillisessa oppilaitoksessa toimivan ammatillisen opettajan toimintaympäristössä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on saada lisätietoa opettajaopiskelijoiden sekä heidän ohjaavien opettajien kokemuksista ja Hämeen ammattikorkeakoulun, ammatillisen opettajakorkeakoulun näkökulmasta sekä pyrkiä selittämään yllä mainittuja ilmiöitä.

Huczynski ja Buchanan (1991, 17) mukaan tutkimuksella voidaan nähdä neljä mahdollista tarkoitusta: 1. kuvaaminen, 2. selittäminen, 3. ennustaminen ja 4. kontrolli. Jos tutkimuskohteena on jokin luonnollinen ilmiö, tutkimusta tarvitaan sen kuvaamiseen ja lisäksi sen piirteiden ja sisäisten vaikutussuhteiden selittämiseksi (Järvinen ja Järvinen 2000, 7).

Yllä olevan Huczynski ja Buchanan (1991, 17) määritelmän mukaan tämä toimintatutkimus on lähinnä kuvaileva ja selittävä, sillä sen tavoitteena on kuvata ja kokeilla käytännössä osaamisen tunnistamisen prosessia ja ammatillisen opettajaopiskelijan ammattipedagogisen osaamisen osoittamista sekä osaamisen työelämälähtöistä arviointia opetusharjoittelu oppilaitoksessa- jakson aikana. Tätä autenttisessa toimintaympäristössä tapahtuvaa ilmiötä pyritään selittämään syvällisemmin käytännön toteuttamisen ohella opettajaopiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemusten avulla.

Kun kvalitatiivinen havainto perustuu jonkin asian läsnäoloon tai poissaoloon, niin kvantitatiivisessa tutkimuksessa tarkastellaan, missä määrin jokin asia on läsnä ja kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään selittämään jokin ainutkertainen tapahtuma (Toivonen 1999, 109). Tässä toimintatutkimuksessa kohteena ovat

yhden opettajaopiskelijaryhmän ainutkertaiset prosessit ja niiden kokeileminen käytännössä ja niistä saadut kokemukset.

Toimintatutkimuksen tehtävä on muuttaa todellisuutta sitä tutkimalla ja toisaalta tutkia todellisuutta sitä muuttamalla. Se perustuu interventioon, on käytännönläheistä, osallistavaa ja reflektiivistä ja se on sosiaalinen prosessi. Toimintatutkimuksessa tuotetaan tietoa käytäntöjen kehittämiseksi. (Heikkinen 2008, 15 - 17, 26.) Jotta voidaan tuottaa tietoa käytännön kehittämiseksi, on ensin kokeiltava interventiota käytännössä ja tuottamalla uutta tietoa voidaan edelleen kehittää käytäntöä.

Tässä toimintatutkimuksessa luotiin sellainen toimintatapa, jonka suunnittelun taustalla olivat jo olemassa olevat ja testatut ammatillisen koulutuksen ”hyvät käytänteet”, esim. Taloudellisen Tiedotustoimiston Vetolava- (Verkostoitumalla työssäoppimiseen laatua ja vaikuttavuutta, 2001), Aihe- (Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkintotoiminnassa 2000-2003) ja Opetushallituksen Ammattiosaamisen näytöt 2001-2004- projektit (Vehviläinen 2004). Toimintatutkimuksen sosiaalinen toiminta toteutui siten, että asiaa pohdittiin ja kehitettiin useaan otteeseen lukuvuoden aikana ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajakouluttajien muodostamassa työelämä-tiimissä ja prosessissa olivat mukana myös ammatillisissa oppilaitoksissa toimivat ohjaavat opettajat, joiden ohjauksessa opettajaopiskelijat suorittivat opetusharjoittelunsa. Toimintatutkimus rajattiin selkeästi yhteen opettajaopiskelijaryhmään yhden lukuvuoden 2006 - 2007 aikana.

Ammattikorkeakouluissa toteutettujen lukuisten Ahot- hankkeiden ja kirjallisuuden perusteella osaamisen tunnustamisen – menetelmien ja arviointiprosessien kehittyminen ei ole edennyt toivotulla tavalla. Ammattikorkeakouluissa on keskitytty vahvasti opetussuunnitelmaprosessin kehittämiseen, mutta yksittäisten opintojaksojen tai moduulien osaamisen kuvaus on jäänyt vähemmälle huomiolle, joka hidastaa osaamisen tunnustamisen toteuttamista käytännössä. Toisaalta lainsäädännönkin mukaisesti hyväksilukeminen keskittyy samantasoisten opintojen, ja vain opintojen, tunnustamiseen eikä epävirallista oppimista ja arkioppimista riittävästi huomioida vieläkään. Kuten Pyykkökin (2014, 13) toteaa osaamisen tunnustaminen puhuttaa edelleen, vaikka korkeakouluilla on kuvattuna periaatteet ja käytännöt, mutta se ei toimi käytännössä

riittävän hyvin ja lisäksi se koetaan vaikeaksi. Vaikka tämän toimintatutkimuksen aineiston keräämisestä on kulunut jo lähes kymmenen vuotta, tutkimuksen aihe ja aineisto eivät ole vanhentuneet, vaan päinvastoin, aihe on entistäkin ajankohtaisempi opiskelijoiden yksilöllisyyden lisääntyessä. Onkin todettava, että toimintatavat ja erityisesti arviointikulttuuri muuttuvat todella hitaasti.

Tutkimuksen konteksti muodostui ammatillisesta opettajankoulutuksesta Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa ja sen muodostamasta viitekehyksestä, erityisesti ammattipedagogisista opinnoista (26 op) ja opetusharjoittelusta oppilaitoksessa (8 op) yhden lukuvuoden, 2006 - 2007, aikana. Ammatillisissa oppilaitoksissa toteutettava ammatillisen opettajaopiskelijan opetusharjoittelu oppilaitoksessa toteutui autenttisessa toimintaympäristössä, jossa opettajaopiskelija harjoitteli edustamansa ammattialan opettamisen taitoa. Opetusharjoittelu oppilaitoksessa – jakson aikana annetusta osaamisen osoittamisesta voidaan käyttää käsitettä opetusnäyttö, mutta tässä tutkimuksessa osaamisen osoittaminen oli määritelty laajemmin ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseksi, sisältäen myös substanssiosaamisen, sillä opettajaopiskelija näytti nimenomaan opinnoilla ja/tai muutoin saavuttamansa ammattipedagogisen osaamisensa ammatillisen oppilaitoksen toimintaympäristössä.

Opettajankoulutuksen opetusharjoittelu muodostui lukuvuonna 2006 - 2007 kolmesta erillisestä harjoittelusta: Opetusharjoittelu oppilaitoksessa (8 op), Laaja-alaistava opetusharjoittelu (3 op) ja Työelämän opetusharjoittelu (3 op). Ammatillisissa oppilaitoksissa työskenteleville ohjaaville opettajille järjestettiin aikaisempien käytäntöjen mukaisesti opetusharjoittelun ohjaukseen perehdyttävää koulutusta. Sekä heidän että ammatillisen opettajakorkeakoulun omaohjaajien toimintaan ja arviointiin oli olemassa myös kirjalliset ohjeet, joita oli muokattu edellisen lukuvuoden aikana entistä strukturoidumaksi ja tarkemmaksi kohdistuen yhteistoiminnan ja käytännön ohjaustoimintaan. Ammatillisen opettajakorkeakoulun ohjaajista käytettiin omaohjaaja- nimeä erona ammatillisissa oppilaitoksissa toimiviin ohjaaviin opettajiin. Opetusharjoittelu oppilaitoksessa (8 op) arviointiin oli käytössä arviointilomake, jossa arvioitiin opetusharjoittelun toteutumista suhteessa opettajakorkeakoulun opetussuunnitelman ja opettajaopiskelijan omiin tavoitteisiin. Koska opetussuunnitelman tavoitteet oli kirjoitettu oppimistavoitteina eikä työelämälähtöisesti opettajan osaamiseen ja

työprosessiin perustuen, ei myöskään arvioinnin kriteereitä ollut määritelty vaan arviointilomakkeeseen kirjattiin sanallinen arviointi perusteluineen ilman, että arvioijilla oli tiedossa selkeää hyväksytyn/hylätyn arvosanan rajaa.

Koska toimintatutkimuksessa muutos koskee sekä ajattelutapoja että sosiaalisen toiminnan käytänteitä, saattaa interventio siten paljastaa tiedostamattomia toimintatapoja tai sosiaalisia rakenteita, perinteitä ja vallankäyttöä. Toimintatutkija tekeekin tutkimuskohteeseen tarkoituksellisen muutokseen tähtäävän väliintulon, intervention, jossa toimintatutkija on aktiivinen vaikuttaja ja toimija. (Heikkinen 2008, 19, 28 – 29.) Tutkijana ja opettajankouluttajana olin tutkimusprosessin alullepanija ja koko tutkimusprosessin ajan aktiivisena toimijana suunnittelemassa, toteuttamassa ja kutsumassa tarvittavia työryhmiä koolle suunnittelua ja toteuttamista varten. Tutkijan roolin lisäksi toimin myös tutkittavan opettajaopiskelijaryhmän omaohjaajana lukuvuonna 2006 - 2007.

Tämän toimintatutkimuksen interventio tehtiin ammatillisen opettajakorkeakoulun työympäristössä ja tavoitteena oli toiminnan kehittäminen. Opettajaopiskelijoiden, ohjaavien opettajien ja omien kokemusten sekä muun aineiston perusteella pyrittiin saamaan lisätietoa alla olevista prosesseista ja ilmiöistä ja selittämään niitä.

Tämän toimintatutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata ja kokeilla käytännössä

- 1) opettajaopiskelijan yksilöllisen osaamisen tunnistamisen ja osaamisen osoittamisen prosessia, johon sisältyy osaamisen osoittamisen yksilöllinen suunnitelma ja aloituskeskustelu
- 2) ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen prosessia ja osaamisen työelämälähtöistä arviointia opetusharjoittelun yhteydessä sisältäen arviointikeskustelun

Yllä kuvattujen prosessien ja ilmiöiden kuvaaminen ja kokeileminen käytännössä on esitetty luvussa 4.

1.3 Aikaisemmat tutkimukset

Kasvatustieteiden ja erityisesti ammattikasvatuksen näkökulmasta osaamisen tunnistamisesta, osaamisen osoittamisesta ja osaamisen arvioinnista on tarpeen saada uutta ja ajankohtaista tutkimustietoa, sillä tutkimuksia on näistä aihealueista toistaiseksi tehty vähän. Ammatillisen peruskoulutuksen ammattiosaamisen näyttöjen kehittämisen aikana vuosina 1999 - 2007 toteutettiin monia kehittämishankkeita ja niihin liittyviä tutkimuksia. Ammattiosaamisen näyttöjen tavoitteena oli varmistaa ammatillisen koulutuksen laatua, kehittää työelämäyhteyksiä ja yhtenäistää opiskelijoiden arviointia. Ammattiosaamisen näytöt otettiin käyttöön v. 2006 ja niihin liitettiin myös kansalliset osaamisen arviointitutkimukset. Salo (2004) tutki väitöstyössään näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuutta ja tulokset osoittivat, että kehittämiskoulutus vaikutti asiantuntijavalmiuksien oppimiseen. Räcköläisen (2011) väitöstyö käsitteli luotettavuutta ja luottamusta ammatillisten perustutkintojen näyttöjen arviointiprosessissa. Lisensiaatin tutkimuksissa Keurulainen (1998) kehitti ammatillisen opettajan ammattitaidon arviointia ja ammatilliseen opettajakoulutukseen liittyvää näyttökoetta ja Niskanen puolestaan (2006) tutki ammatillisten opettajien käsityksiä ammattiosaamisen näytöistä ja näyttöaineistojen laadinnasta. Heikkinen (2014) tutki arviointikäytänteiden ja -kulttuurin muutosta ammattikorkeakoulussa siirryttäessä ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan. Heikkinen toteaa, että opetussuunnitelmauudistuksissa on kiinnitetty liian vähän huomiota arviointiin ja monet innovaatiot ovat latistuneet siihen, ettei uudistuksilla ole ollut vaikutusta arviointikulttuuriin.

Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta on tehty lukuisia kehittämishankkeita ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa peruskoulutuksessa, mm. Taituri 2003-2006-, Anturi 2007-2008- ja AAKE 2006-2007- hankkeet, Ahot korkeakouluissa 2009-2013 – ja Itä-Suomen korkeakoulujen AHOT 2010-2012-hanke sekä Osaamisperustaisuus korkeakouluissa 2012-2014 – hanke (Niskanen, Lepänjuuri ja Rautio 2006; Niskanen ja Virtanen 2008; Laitinen, Nurminen ja Soininen 2007; Tunnista osaaminen 2013; Airola ja Hirvonen 2012; Kullaslahti ja Yli-Kauppila 2014.) Ammatilliseen koulutukseen on vähitellen kehittynyt menetelmiä, joilla voidaan aikaisemmin hankittua osaamista (opinnoissa/koulutuksessa tai työssä) osoittaa. Jotta osaamista voidaan tunnustaa, on se ensin tunnistettava joksikin, jotta se voidaan arvioida jonkin arvoiseksi suhteessa johonkin.

Väitöstyössään Mäntylä (2002) tutki ammatillisten opettajien omaa työtä ja oppilaitoksen toiminnan kehittämistä aikuiskoulutuksessa ja Paaso (2010)

ammattillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvaa ja osaamista. Ohjaukseen liittyviä väitöstutkimuksia ovat tehneet Annala (2007), joka tutki henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja ohjauksen kehittämistä korkea-asteen koulutuksessa, Kukkonen (2007) tutki erialaisuuteen perustuvaa ohjauskeskustelua ja Pekkari (2006) lukiolaisten ja opinto-ohjaajien ohjauskeskusteluja. Järvensivu (2006) tutki väitöstyössään työssä oppimista, sen merkityksiä ja työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja Luojus (2011) loi ja kuvasi ohjauksen toimintamallin, jonka avulla kehitettiin ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjausta. Vastikään ilmestyneissä väitöstutkimuksissa Perunka (2015) tutki ohjaavien opettajien käsityksiä ammatilliseen opettajankoulutukseen kuuluvasta opetusharjoittelun ohjauksesta ja Laajala (2015) ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessia. Ammatillisen opettajan työhön ja osaamiseen sekä opiskelijoiden ohjaukseen liittyviä tutkimuksia on tehty, mutta osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessiin tai osaamisen arviointiin liittyviä tutkimuksia on toistaiseksi tehty vähän.

Tämän toimintatutkimuksen lähdekirjallisuus perustuu aihealueen viimeisimpiin tutkimuksiin sekä lukuisten toteutettujen kehittämishankkeiden raportteihin, mutta myös normatiivisiin lähteisiin ja Euroopan Unionin suosituksiin. Vaikka tutkimuksen aineisto on hankittu vuosina 2006-2007, käsittelen tutkimuksen aiheita vuoteen 2016 asti pohtien jonkin verran myös tulevia muutoksia. Keskeiset käsitteet tässä tutkimuksessa ovat työelämälähtöinen osaaminen ja sen arviointi, ammatillisen osaamisen osoittaminen, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, kriteeriperustaisuus ja kontekstuaalisuus.

Lähtökohtina ja tausta-ajatuksina suunnitellulle interventiolle olivat:

- opettajaopiskelija saa kokemuksen opintojen yksilöllistämisestä ja oman osaamisen tunnistamisesta
- opettajaopiskelija saa yhden mallin harjoittelun ohjauksesta sekä omakohtaisen kokemuksen osaamisensa arvioinnista
- autenttisen työympäristön merkitys vahvistuu

- opetusharjoittelun laatua parannetaan työelämävastaavuutta lisäämällä ja ohjausprosessia tarkentamalla
- osaamisen arviointi yhdessä 3-kantaisesti kehittävän arvioinnin periaatteella

Tutkimusraportti on kirjoitettu siten, että luvussa 2 käsitellään tutkimuksen kannalta keskeisiä teoreettisia käsitteitä ja normatiivista viitekehystä, luvussa 3 toimintatutkimusta tutkimusmetodina ja luvussa 4 kuvataan toimintatutkimuksen toteutus tutkimusympäristön, ammatillista opettajankoulutusta säätelevän lainsäädännön ja ammatillisen opettajankoulutuksen näkökulmasta. Luvussa 4 kuvataan myös tutkimusintervention toteuttamisen, aineiston hankkimisen ja sen analysoinnin vaiheet. Luvussa 5 kuvataan teemahaastattelujen ja kyselyjen tulokset, luvussa 6 tutkimustulosten johtopäätökset ja luvussa 7 pohditaan tuloksia. Luvussa 8 arvioidaan tutkimuksen toteutumisen onnistumista.

2 Tutkimuksen teoreettinen ja normatiivinen viitekehys

Puolimatka (2008) toteaa, että käsitteet ovat abstraktioita, joiden avulla kiteytetään oliojoukon yhteiset piirteet ja jotka erottavat ne muista. Käsitteiden selvyys ja tarkkuus on edellytys tutkimusongelman, hypoteesien ja teorian tarkkuudelle ja yksiselitteisyydelle. Hänen mukaansa valitut merkitykset perustellaan tutkimusongelmasta ja tutkimuksen tavoitteista sekä todellisuutta koskevasta tiedosta käsin, joten määritelmien on sovittava tutkimusongelman ratkaisuun. Määritelmät ovat siis arvosidonnaisia, koska ne nostetaan tarkasteluun tärkeinä pitämistämme asioista ja siten erilaiset käsitteet muokkaavat meidän tapaamme tarkastella todellisuutta ja toimia todellisuudessa.

Käsitteenmuodostuksessa kriteereinä ovat yksinkertaisuus, selvyys, yleisyys ja totuus. Käsitteen määrittely on tiivis ja looginen, positiivisin termein määritelty ja selvästi kuvattu. Määritelmää voidaan pitää käsitteen kielellisenä kuvana, joka rajaa ja täsmentää käsitettä, antaa merkityksen ja luo normin sen käytölle. Kaikessa tutkimuksessa tarvitaan käsitteen määrittelyä ja käsiteanalyysia. (Puolimatka, 2008.)

Tässä toimintatutkimuksessa tärkeimmät käsitteet ovat ammatillinen osaaminen, ammatillisen opettajan ammattipedagoginen osaaminen, työelämälähtöisyys, osaamisperusteisuus/-perustaisuus, osaamisen osoittaminen, osaaminen tunnistaminen ja tunnustaminen, osaamisen arviointi ja arvioinnin ja ohjausprosessin kehittäminen. Seuraavissa luvuissa tarkastellaan näitä käsitteitä ja tämän toimintatutkimuksen näkökulmasta.

2.1 Ammatillinen osaaminen

Osaamista, ammattitaitoa ja asiantuntijuutta ovat tutkineet ja käsitelleet mm. Ruohotie (1995, 2000, 2005), Helakorpi (1999, 2008, 2010), Engeström (1999),

Hakkarainen (1999, 2004), Keurulainen (2007) sekä kvalifikaatioita ja kompetensseja Reijo Väärälä (1995). Asiantuntijuuden kehittymistä on tutkinut myös Tynjälä (2005, 2010), joka on ansioitunut myös työssäoppimiseen liittyvän osaamisen ja oppimisen tutkijana. Ammatillinen osaaminen ja ammattitaito kuvaavat usein samaa ilmiötä ja niitä käytetään useinkin synonyymeinä, mutta myös asiantuntijuus on lähellä näitä käsitteitä ja niitä on vaikea erottaa toisistaan. Ammattitaidosta voidaan käyttää monia lähellä olevia käsitteitä, kuten pätevyys, kompetenssi ja kvalifikaatio ja käsitteitä käytetäänkin yleensä samaa määrittävinä käsitteinä ja rinnakkain. Usein käytetään yhteydestä riippuen myös käsitteitä metataidot, ydinkompetenssit tai elinikäisen oppimisen taidot.

Kansainvälisen työjärjestön ILO:n mukaan (1986) **ammattitaito** muodostuu älyllisistä ja fyysisistä tiedoista ja taidoista, jotka on hankittu kokemuksella, harjoittelulla, koulutuksella tai luontaisilla kyvyillä (Helakorpi 2010, 60).

Opetusministeriön asettama työryhmä (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007) määritteli keskeiset käsitteet soveltaen komission tiedonantoa ”Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen” (678/2001), Lissabonin sopimusta (1997) ja Korkeakoulusanastoa (2005). Tässä työryhmämuistiossa **kompetenssi** (competence) määriteltiin henkilön sellaisina ominaisuuksina tai kehittymisenä, että hän voi suoriutua työstään tai hänellä on kelpoisuus tiettyyn tehtävään. Ammatillisia kompetensseja ovat työtehtävistä suoriutumisen taidot ja yleisiä kompetensseja esimerkiksi kyky suunnitella, arvioida ja ohjalla omia kognitiivisia prosesseja. Kompetenssit ovat periaatteessa mitattavissa ja useimpia voidaan kehittää koulutuksella. (OPM 2007:4, 52.)

Ammattitaitovaatimuksia, joita johonkin työhön tai ammattiin yleisesti edellytetään, kutsutaan **kvalifikaatioiksi**. Kvalifikaatiovaatimukset määräytyvät työelämän ja työn vaatimuksista. (Helakorpi 2010, 65.) Väärälän (1995, 47) mukaan kvalifikaatiot eivät ole työntekijälle vain ulkoapäin määräytyviä vaatimuksia eivätkä vain yksilön ominaisuus, vaan yksilön ja työn ehtojen välillä oleva suhde. Kvalifikaatiot ovat työelämästä tulevia osaamisvaatimuksia ja siten ne voidaan ymmärtää kompetenssin kanssa muodostuvaksi vuorovaikutussuhteeksi. Jos

työntekijällä on osaamista ja ammattitaitoa, mutta se ei kohtaa työelämän kvalifikaatiovaatimuksia, syntyy ristiriitaa kompetenssin ja kvalifikaation välille.

Kompetenssi eli **pätevyys** on työntekijän henkilökohtaista osaamista suhteessa ammattitaitovaatimuksiin. Pätevyydellä tarkoitetaan kaikkia työntekijän valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia, joita hän tarvitsee tietystä tehtävästä suoriutumiseen. Kompetenssia voi siis olla yhtä aikaa useisiin työtehtäviin. (Helakorpi 2010, 65.) Kompetenssi voidaan nähdä yksilöllisenä pätevyyttenä, joka on saavutettu muodollisessa tai epämuodollisessa koulutuksessa tai arkielämässä.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (2006) on puolestaan määritellyt kompetenssin laajaksi osaamiskokonaisuudeksi ja päättänyt käyttää jakoa yleisiin ja ammatillisiksi kompetensseiksi. Yleiset kompetenssit (itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen, kansainvälisyys- ja kehittämisosaaminen) ovat työelämässä toimimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen perusta. Ammattikorkeakoulutuksessa kompetensseista johdetaan ja valitaan osaamisalueet ja niistä johdetaan osaamistavoitteet, joille määritellään arviointikriteerit.

Keurulainen (2007, 31) määrittelee osaamisen toimintaympäristöstä ja sen muutoksesta aiheutuvien vaatimusten (kvalifikaatiovaatimukset) ja toimijan välisen pätevyyden (kompetenssi) väliseksi suhteeksi.

Osaamisessa opiskelulla ja kokemuksella hankittu tieto otetaan käyttöön eikä sitä pidetä pelkästään tietoina ja koulussa hankittuna päätetilana, vaan laajempaa kokonaisuutena (Lehtisalo ja Raivola 1999, 39).

Opetusministeriön asettama työryhmä (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007:4, 53) määritteli osaamisen (skills) hankituksi tietojen ja taitojen kokonaisuudeksi. Ammatillinen asiantuntijuus määrittyy ammatialasta ja työtehtävistä ja se kehittyy työssä. Osaaminen edellyttää harjaantumista ja se voi kehittyä jatkuvasti myös koulutuksen ja työn ulkopuolella harrastuksissa ja järjestötoiminnassa. Tässä määrittelyssä ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittyminen nähdään työssä tapahtuvaksi ja siten työelämän merkitys korostuu.

Euroopan parlamentin ja neuvoston EQF -suosituksessa (2008/C 111/01) osaaminen määritellään tietojen, taitojen ja pätevyyden yhdistelmäksi, jolloin henkilöllä on laaja-alainen kyky hyödyntää tietoja, taitoja sekä pätevyyttä työssä ja opinnoissa sekä yhteiskunnan jäsenenä. Pätevyys (competence) määritellään todistetuksi kyvyksi käyttää tietoja, taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/ tai menetelmällisiä valmiuksia työssä tai opinnoissa sekä ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehitykseen. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä pätevyyttä kuvataan vastuun ja itsenäisyyden perusteella. Taito (skills) kuvataan kykynä soveltaa tietoja ja käyttää tietotaitoa tehtävien suorittamiseen ja ongelmien ratkaisuun. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä taidot kuvataan kognitiivisina (loogisen, intuitiivisen ja luovan ajattelun käyttö) tai käytäntöön liittyvinä (kätevyys ja menetelmien, materiaalien ja työkalujen ja -välineiden käyttö). Tieto (knowledge) on oppimalla tapahtuneen asioiden omaksumisen tulos. Tiedot muodostuvat työ- tai opintoalaan liittyvien faktojen, periaatteiden, teorioiden ja käytäntöjen kokonaisuudesta. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä tiedot voivat olla teoria- ja/ tai faktatietoja.

Annalan ja Mäkisen (2010) artikkeli käsittelee korkeakoulutuksessa vallalla olevia osaamisen erilaisia tulkintoja. Artikkelissa käsitellään erilaisia competence- ja competency- käsitteiden määrittelyä. Joidenkin näkemysten mukaan competence määrittelee minimisuorituksen mitattavana standardina eli kuvaa lineaarista osaamista ja tulosta, kun competency nähdään dynaamisena osaamisena ja se puolestaan määrittelee prosessia.

Osaaminen nähdään joka tapauksessa yksilön voimavarana, joka muodostuu yksittäisten työntekijöiden ja työntekijäryhmien kyvyistä, joiden organisoinnilla yrityksen tavoitteita toteutetaan. Osaaminen on siis sekä yksilöllistä että yhteisöllistä kyvykkyyttä. (Hasu ja al. 2010, 13.)

Työn merkitys korostuu myös Ruhotien (1995, 164) määrittelyssä, sillä hänen mukaansa ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen ovat jatkuvaa ja elinikäistä ja oppimista tapahtuu jokapäiväisessä työssä, koska työntekijät oppivat toisiltaan uusia taitoja ja yhdessä tekemisen taitoja, joita he hyödyntävät omissa työtehtävissään.

Ranki (1999, 36-37) määrittelee työssä tarvittavan osaamisen kehittämisen vaiheet seuraavasti: ”osaamisen tunnistaminen, osaamisen arviointi suhteessa nykyisiin ja tuleviin vaatimuksiin ja oppimisen oikea suuntaaminen ja nopeuttaminen eli toimenpiteet osaamisen kehittämiseksi”. Rankin kuvaama osaamisen kehittämisen prosessi on vastaavanlainen kuin ammatillisessa koulutuksessa toteutettava osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä osaamisen hankkimisen prosessi. Oppiminen tai osaamisen hankkiminen saa aina muutoksia aikaan ja on tulevaisuuteen suuntaavaa. Ammatillisessa koulutuksessa osaamista verrataan aina tutkinnon perusteissa vaadittavaan osaamiseen ja tarvittava osaaminen voidaan hankkia eri tavoin. Osaaminen myös arvioidaan tutkinnon perusteiden mukaan niin, että osaamisesta voidaan antaa arvosana tai hyväksytty-merkintä suhteessa johonkin eli arvioinnin kohteisiin ja kriteereihin.

Asiantuntijan osaamisen Ruohotie (2002) jäsentää yleisiin työelämävalmiuksiin, ammattispesifiin tietoihin ja taitoihin, jotka erottavat ammatit toisistaan sekä itsesääntelyvalmiuksiin, jotka edistävät ammatillista kehittymistä.

Asiantuntijuutta muuttuvassa työtoiminnassa käsitteli Launisen ja Engeströmin (1999) artikkeli, jossa he totesivat, että asiantuntijatyö ja asiantuntijaorganisaatiot kohtaavat niin nopeita ja monitasoisia työelämän vaatimuksia, että mestarisillakaan yksilösuorituksilla niihin ei voida enää vastata. Asiantuntijuus on liikkeessä horisontaalisesti ja vertikaalisesti ja se siirtyy hierarkkisesti alaspäin. Yksilöllä tulee olla valmius mukautua muutokseen, valmius oman työn laajempien kokonaisuuksien hahmottamiseen, valmius toimia laajenevissa verkostoissa ja yhteistyöhön sekä kielitaidon kehittämiseen. Opettajan työn kehittäminen yksilöllisesti irrallaan toiminnan kehittämisestä ei ole kannatettavaa. Asiantuntijuus ei ole siis yksilön vaan toiminnan ominaisuus. Asiantuntijuutta koskevan tutkimuksen tulisikin suunnata yksilöiden asemesta huomio historiallisesti kehittyviin asiantuntijatoimintoihin. (Launis ja Engeström 1999, 64-75.)

Osaamista selittää laadukas, vaihteleva ja asiaan omistautunut harjoitus paremmin, kuin lahjakkuus, älykkyys tai pitkä kokemus. Tasokas osaaminen syntyy ryhmien ja asiantuntijakulttuurien yhteisen työn tuloksena eikä yhden ihmisen ansiokkaan toiminnan tuloksena. Asiantuntijuus ei ole siis yksilöllinen vaan kollektiivinen ominaisuus, jota on tarkasteltava yksilöiden ominaisuuksien ja

asiantuntijoiden yhteisöjen eli kulttuurin näkökulmasta. Asiantuntijuus on ennen kaikkea kiinnittynyt erilaisiin käytäntöihin, ja siksi osaaminen ilmenee usein esiin tulevien ongelmien ratkaisemisessa. Asiantuntijuus hajautuu usean toimijan kesken, perustuen aina johonkin tiettyyn ympäristöön, jossa se on kehittynyt ja jossa se määritellään. Asiantuntijuus ja osaaminen ovatkin pikemmin ryhmän tai ympäristön kuin yhden ihmisen ominaisuus. (Collin, Paloniemi, Rasku-Peltonen ja Tynjälä 2010, 42-55.)

Asiantuntijana ja tiimin jäsenenä kehittyminen on tulevaisuudessa yhä keskeisempi arvioinnin kohde arvioitaessa osaamista ja sen kehittymisen osa-alueita. Asiantuntija toimii aktiivisesti ryhmissä ja verkostoissa ja toimiminen onkin monimuotoista ja vaativaa. Tämän vuoksi projektimaaisessa työskentelyssä asiantuntijalle muotoutuu usein päällikön tai vetäjän rooli. (Hasu ja al. 2010, 23.)

Rasku-Peltonen ja Tynjälä (2010, 13 - 37) esittävät Dreyfus'n ja Dreyfus'n (1986, 19- 36) asiantuntijuuden kehittymisen vaiheet aloittelijasta ja edistyneestä taitavaan ja experttiin seuraavasti:

1. **aloittelija** ratkaisee ongelmia annettujen toimintaohjeiden ja sääntöjen varassa, eikä pysty ottamaan huomioon tilannetekijöitä,
2. **edistynyt** aloittelija jossain määrin pystyy huomioimaan tilannekohtaiset tekijät ja yhdistää verbaalisia ohjeita omaan kokemukseen,
3. **osaava suorittaja/pätevä** ongelmanratkaisija ei ole riippuvainen säännöistä ja ohjeista, vaan suunnittelee toimintansa tehtävät tavoitteen mukaan ja tuntee suurta vastuuta toimintansa seurauksista,
4. **taitavan** suorittajan toiminnot ovat automatisoituneet, joten hän ei kiinnitä niihin tietoista huomiota, toimiminen tapahtuu aiemman kokemuksen, intuition ja hiljaisen tiedon varassa,
5. **expertti/asiantuntija** toimii kypsän ja harjaantuneen ymmärryksen ja kokemuksen perusteella, hän ottaa tilannetekijät huomioon ja toimii tilanteeseen sopivalla tavalla sekä pystyy intuitiivisesti ennakoimaan tulevaisuuden kehityskulkuja.

Feltovich ja al. (2006, 41-67) kuvaavat asiantuntijuutta alakohtaisuuden, automatisoituneiden suoritusten ja itsesäätelytaitojen avulla seuraavasti:

1. asiantuntijuus on alakohtaista eivätkä huippusuoritukset ole siirrettävissä alalta toiselle,
2. asiantuntijuudella on laajemmat, hierarkkisemmat, johdonmukaisemmat ja syvällisemmät tietorakenteet kuin aloittelijoilla, joiden tietorakenteet ovat hajanaisia ja irrallisia,
3. huippuosaamiseen liittyy aina automatisoituneita suorituksia,
4. asiantuntijan tarkkaavaisuus kohdistuu tehtävän kannalta olennaisiin seikkoihin, kun aloittelija keskittyy satunnaisiin yksityiskohtiin,
5. asiantuntijoilla on paremmat itsesäätelytaidot, sillä he reflektivat omaa toimintaa.

Nämä ominaisuudet ja vaiheet ovat havaittavissa myös opettajaksi kasvun prosessissa tai minkä tahansa alan kehittyneen asiantuntijan toiminnassa.

Feltovich ja al. (2006) tulkinnasta voisi päätellä, että se edustaa kognitiivisen asiantuntijuuden tutkimusta keskittyen tiedolliseen puoleen, kun taas Paloniemi (2010, 13-18) painottaa sitä, että sosiokulttuurisessa tutkimuksessa asiantuntijuus ei ole pelkästään yksilön sisäinen ominaisuus, vaan asiantuntijuus kehittyy ja ilmenee sosiaalisessa ympäristössä ja kulttuurissa.

Asiantuntijuuden kehittämistä koskevan teoreettisen mallin, **integratiivinen pedagogiikka** (Tynjälä 2007, 2008, 2010; Tynjälä, Heikkinen ja Kiviniemi 2011) mukaan asiantuntijuus muodostuu neljästä pääelementistä:

1. **teoreettisesta tai käsitteellisestä tiedosta**, joka on yleispätevää, universaalia, muodollista tietoa ja jota voidaan esittää eksplisiittisesti kirjoissa jne.
2. **käytännöllisestä tai kokemuksellisesta tiedosta**, joka syntyy käytännön kokemuksen ja tekemisen mukana, ei ole yleensä eksplisiittistä vaan hiljaista tietoa

3. **toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta tai itsesäätelytiedosta** eli oman toiminnan, ajattelun ja oppimisen tietämystä, kun kyseessä on työyhteisö tai koko ammattiala
4. **sosiokulttuurisesta tiedosta**, joka muodostuu sosiaalisista ja kulttuurisista käytännöistä ja välineistä ja laitteista eli ne muodostavat tiedon kehiksen.

Kolme ensimmäistä ovat henkilökohtaisia osa-alueita, mutta sosiokulttuurinen tieto ilmenee vain osallistumalla yhteisöjen toimintaan. Vaikka nämä osa-alueet voidaan erottaa toisistaan, korkeatasoinen asiantuntijuus on kuitenkin tiivis integroitunut kokonaisuus kaikista näistä tiedon muodoista. Asiantuntijuuden kehittämisen kannalta olisi tärkeää luoda oppimisympäristöjä ja oppimistilanteita, joissa nämä tiedon eri muodot voidaan yhdistää. Havaintojen ja kokemusten reflektointi liittyy toiminnan itsesäätelyyn (kohta 3.). (Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen 2012, 68 – 71.)

Keurulaisenkin (2006, 34) mukaan asiantuntijaksi kehittyminen on sosiaalinen ilmiö ja se tapahtuu osallistumalla asiantuntijayhteisön toimintaan, esim. opetusharjoittelussa. Oppiminen ja asiantuntemus ovat siis kontekstisidonnaista eli johonkin toimintaympäristöön ja –kulttuuriin liittyvää. Hakkaraisen (2004, 92) mukaan käytännön yhteisön toimintaan osallistumalla opitaan vähitellen hiljaista tietoa ja oppimista tuetaan asteittain syvenevän osallistumisen kautta. Tiedon luomisen näkökulmasta korostuu yhteisöllinen luonne. Kontekstuaalisuus on arvioinnin kannalta tärkeä periaate ja siksi arvioinnin tulee tapahtua pääsääntöisesti aidoissa toimintaolosuhteissa ja –ympäristöissä.

Asiantuntijuus kehittyy vain yhteisöjen toiminnassa ja siksi työssäoppiminen, projektit jne. ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Guile ja Griffiths (2001) ovat kuvanneet viisi erilaista työharjoittelun mallia tai lähestymistapaa, joista tässä kuvataan kaksi. Työprosessimallissa tavoitteena on, että opiskelijoille kehitty kokonaisvaltainen kuva työprosesseista ja työympäristöstä ja he pystyvät siirtämään oppimaansa toisiin ympäristöihin, kyse on siis siirtovaikutuksesta. Tämä edellyttää teorian ja käytännön yhdistämistä, joten siksi yhteistyö koulutuksen ja työelämän välillä muodostuu tärkeäksi. Kollektiivista mallia voidaan pitää ihanteena, koska siinä muodostuu reflektiivinen yhteys koulun formaalin ja työelämän informaalin oppimisen välille.

Heidän mukaan oppilaitokset ja työpaikat ovat yhteistyökumppaneita, jotka luovat yhdessä oppimisympäristöjä ja joissa on mahdollista kehittää työelämän toimintatapoja. Tämä noudattaa suomalaista käsitystä ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen työelämäyhteistyön muodoista.

1. **Asiantuntijuuden kehittyminen on kokonaisvaltainen prosessi**, jossa teoriaa ja käytäntöä ei voida erottaa toisistaan. Teoreettinen aines olisi yhdistettävä käytännölliseen ongelmanratkaisuun autenttisissa tilanteissa. Teoreettinen tieto tarjoaa käsitteellisiä välineitä, joiden avulla voidaan paremmin ymmärtää käytäntöä ja analysoida sitä.
2. **Itsesäätely ja oman toiminnan ohjaaminen** on keskeinen osa asiantuntijuutta, koska teoreettiset mallit ja käsitteet auttavat tekemään reflektiosta analyttisempää, käsitteellisempää ja yleisluonteisempaa.
3. **Teoriaa, käytäntöä ja reflektiota** toisiinsa kytkevät oppimistehtävät pakottavat integratiiviseen ajatteluun ja edellyttävät kolmen älykkyyden (analyttinen, käytännöllisen ja luovan) muodon käyttöä.
4. **Osallistuminen todellisiin käytäntöihin**. Oppimisympäristöjen suunnittelu siten, että hyödynnetään opiskelijan, opettajien ja työntekijöiden osaamista uuden tiedon luomisessa sekä uusien käytäntöjen kehittämisessä.

Bereiter ja Scardamalia (1993) toteavat, että muodollinen teorian tieto muuntuu asiantuntijoilla ongelmanratkaisun kautta joustavaksi ja vähemmän muodolliseksi (informaaliksi) käyttö tiedoksi. Formaali tieto muuntuu taidoiksi, kun sitä käytetään käytännön ongelmien ratkaisemiseen ja informaaliseksi tiedoksi, kun sitä käytetään ongelmien ratkaisemisen ymmärtämiseen.

Asiantuntijuus kehittyy yhdistämällä tiedon eri muotoja, osallistumalla käytännön yhteisöjen toimintaan ja luomalla yhteistyössä muiden kanssa uutta tietoa, käytäntöjä ja toimintatapoja (Tynjälä 2010, 79-95, 83, 85-91). Taitavassa toiminnassa teoria ja käytäntö yhdistyvät kokonaisuudeksi ja kokonaisvaltaiseksi työprosessin hallinnaksi ja työssä opitaankin esim. joustavuutta, syvällistä ymmärrystä työstä ja työtilanteista, yhteistyöstä jne. Asiantuntijuuden määrittelyjen perusteella voidaan todeta, että asiantuntijuus ei ole yksilön ominaisuus vaan se kehittyy sosiaalisissa yhteisöissä ja työyhteisöissä.

2.2 Ammatillisen osaamisen arviointi

2.2.1 Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen

Ammatillisen koulutuksen tehostetun yhteistyön edistämisestä Euroopassa annetussa neuvoston päätöslauselmassa (2002) ja Kööpenhaminan julistuksessa (2002) vaadittiin kehittämään yhteisiä periaatteita epävirallisen ja arkioppimisen validointia varten (Euroopan Unionin neuvosto 2012/C 398/01).

Euroopan Unionin Neuvoston suositus epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista on annettu joulukuussa 2012 (2012/C 398/01). Sen mukaan erilaiset oppimisen käsitteet määritellään seuraavasti:

Virallisella oppimisella, formal learning, tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu oppimista varten suunnitellussa organisoidussa ja jäsennellyssä ympäristössä ja joka johtaa tutkinnon myöntämiseen todistuksen muodossa. Siihen sisältyvät yleissivistävän, ammatillisen koulutuksen ja korkea-asteen koulutusjärjestelmät.

Epävirallinen oppimisella, non-formal learning, tarkoitetaan suunniteltujen toimintojen avulla tapahtuvaa oppimista, johon sisältyy jonkinlaista oppimisen tukea. Se voi olla työtehtäviin opastusta, työpaikalla ja yrityksissä tapahtuvaa taitojen päivitystä ja kohentamista, verkko-opintoja tai vapaan sivistystyön antamaa koulutusta.

Arkioppimisella, informal learning, tarkoitetaan oppimista arkipäivän toimissa liittyen työhön, perhe-elämään tai vapaa-aikaan. Se ei ole jäsenneiltyä tai organisoitua oppimistavoitteiden, ajankäytön tai oppimisen tuen suhteen eikä se ole välttämättä tarkoituksellista. Useimmiten arkioppimisen taidot on hankittu arkielämän ja työkokemuksen kautta, esim. projektinhallintataidot, tieto- ja viestintätekniikan taidot, kielitaito ja kulttuurien tuntemus ja vapaaehtois-, kulttuuri-, urheilu- tai nuorisotoiminnassa hankitut taidot.

Myös ECTS-oppaassa (2015) ja arviointioppaassa (Assessment of Prior Learning in Vocational Teacher Education, Handbook for Assessors 2010)

oppimisen erilaiset käsitteet määritellään samansuuntaisesti Euroopan Unionin Neuvoston suosituksen pohjalta (2012/C 398/01).

Opetusministeriön selvityksen (2004) mukaan osaamisen tunnistamisen (identification) menetelmiä voivat olla näytöt, näyttökokeet ja kielitutkinnot. Aiemmin suoritettua ja opitua hyväksilukeminen sekä yleensä osaamisen tunnustaminen (recognition of competences) ovat keskeisiä toimintamuotoja, kun rakennetaan tehokkaita oppimisväyliä. Selvityksen mukaan ammattikorkeakoulujen tulisi kehittää sellaisia mekanismeja, joilla opiskelija voi paremmin osoittaa myös muulla kuin todistuksilla hankkimaa osaamista hyväksiluettavaksi opinnoissaan. Mikäli opintojen laatua ei voida todistuksesta täsmällisesti todeta, voi opiskelija osoittaa osaamistaan näyttökokeella, tentillä tai työsuorituksella. Ammattikorkeakouluilla oli ennen vuotta 2004 hyvin erilaiset hyväksilukemisen käytänteet ja myös opintojen ohjaukseen ja opintosuunnitelmien tarkistuksiin tarvittiin lisää panostusta, jotta henkilökohtaiset opintosuunnitelmat voitaisiin toteuttaa joustavasti. (OPM 2004:27, 14, 38-39.)

Suoritusten rinnalle tulisi kehittää entistä tehokkaampia arviointitapoja opiskelijan todellisen osaamisen, tietojen ja taitojen tunnistamiseksi maasta riippumatta. Osaaminen voi olla siis monenlaista ammatillista osaamista, yleissivistävää tai esim. sosiaalista osaamista, joka tulee selvittää, arvioida, dokumentoida ja siten tunnustaa.

Opetusministeriö antoi suositukset Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta korkeakouluissa (2007:4) ja tämän selvityksen mukaan **validoinnilla** tarkoitetaan koko arviointiprosessia; osaamisen tunnistamista, arviointia ja tunnustamista. **Osaamisen tunnistaminen** tarkoittaa sitä, että opiskelija pyrkii ymmärtämään aiemmin hankkimaansa osaamista ja jäsentää sitä suhteessa osaamistavoitteisiin. Hän pystyy kuvaamaan ja näyttämään osaamistaan. Korkeakoulun tehtävä on arvioida oppimistuloksia suhteessa osaamistavoitteisiin. **Osaamisen tunnustaminen** on aiemmin hankitun osaamisen virallistamista, jolloin osaaminen on voinut syntyä formaalissa, epävirallisessa tai arkioppimisessa. Vaikka yllä on määritelty osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, niin korkeakoulutuksessa ja lainsäädännössä käytetään myös käsitteitä

hyväksilukeminen, jonka alakäsitteitä ovat **korvaaminen** ja **sisällyttäminen**. (OPM 2007:4.)

Opetusministeriön (2007) työryhmämuistiossa määritellään hyväksilukeminen opintojen, harjoittelun, työkokemuksen tai osaamisen hyväksymistä osaksi suoritettavaa tutkintoa. Korvaaminen (opintoja korvataan muilla saman alan opinnoilla) ja sisällyttäminen (muualla suoritettuja opintoja liitetään osaksi tutkintoa) ovat alakäsitteitä. Hyväksiluettaessa opiskelijan aiemmin hankkimaa osaamista kuvataan erilaisilla dokumenteilla (todistus, opintorekisteriote, kurssikuvaus, artikkeli, henkilöstölehti, työtodistus, www-sivut, portfolio, cv, kirjallinen tai projektiraportti) ja osaamista verrataan opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin. Hyväksilukemisen kannalta ei ole merkitystä, missä ja miten osaaminen on hankittu. (OPM 2007:4, 52-53; Keurulainen 2007.)

Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen työvälineinä on käytetty mm. henkilökohtaisia opinto suunnitelmia, osaamiskartoituksia, portfolioita, osaamisen näyttöjä ja muita arviointimenetelmiä. Osaamisen näkyväksi tekeviä ja pätevyyden tunnustavia asiakirjoja ovat europaasi, sertifikaatit ja kielipassi. (Niskanen 2008, 78.)

Keurulainen (2007, 39-40) on luokitellut ammatikorkeakoulussa käytetyn hyväksilukemisen tasot kolmeen eri tasoon:

- 1) Korvaaminen (arviointiaineistona todistukset)
- 2) Osaamisen tunnistaminen ja arviointi (arviointiaineistona tehtävät, portfolio, työssä laadittu materiaali, työtodistukset sekä itsearviointi suhteessa osaamistavoitteisiin)
- 3) Osaamisen tunnistaminen ja arviointi kehittävän näytön perusteella (arviointiaineistona kehittämistehtävän suunnittelu, toteutus ja dokumentointi sekä itsearviointi suhteessa osaamistavoitteisiin)

Ensimmäisen tason korvaaminen on täysin tekninen muoto, vaikkakaan todistukset eivät millään muodoin takaa vaadittavan osaamisen hallintaa arvioinnin hetkellä. Toisella ja kolmannella tasolla osaamisen tunnistamista varten kerätään dokumentteja, joilla yritetään todistaa vaadittavaa osaamista. Lisäksi molemmissa vaaditaan itsearviointia suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin. Millään tasolla osaamisen osoittamista ei kytketä työhön ja työtehtäviin niin, että osaaminen osoitettaisiin autenttisissa aidoissa työtehtävissä, vaan osaamisen osoittaminen on

dokumenttilähtöistä. Kolmannella tasolla toki kehitetään omaa työtä, mutta arviointi perustuu siinäkin kirjoitettuihin dokumentteihin ja arviointi tapahtuu jälkeenpäin eikä autenttisessa työtilanteessa. Keurulainen toteaa, että kaikkea osaamista, esim. opetus- ja ohjausosaaminen, ei voi opettajankoulutuksessa saada tunnustettua todistuksilla tai dokumenteilla, vaan ainoastaan omaa opetustyötä kehittävän näytön kautta (Keurulainen 2007, 40).

Opitun tunnustaminen (recognition of prior learning) on ollut yhtenä johtavana teemana korkeakoulutuksen Bolognan prosessissa, jossa yhtenä tavoitteena on liittää opintoja lähemmäs työelämää, mutta myös eurooppalaisten tutkintojen vertailtavuuden ja työvoiman liikkuvuuden lisääminen. Recognition tarkoittaa jonkin tunnustamista jonkin arvoiseksi (Heikkinen ja Tynjälä 2012, 23.)

Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on normaalia opiskelijan osaamisen arviointia suhteessa opetussuunnitelmassa tai tutkinnon perusteissa määriteltyyn ja kuvattuun osaamiseen. Tunnistamisen vuoksi on tärkeää, miten osaamistavoitteiden kuvaukset ja arviointikriteerit on kirjoitettu. Opiskelijalla tulee olla tiedossaan kuvaus osaamisesta eli mitä arvioidaan, arvioinnin kohteet, ja arviointikriteerit, jotka kuvaavat, minkä tasoista osaaminen on.

Keurulainen on artikkelissaan (2008, 12-17) kuvannut oppimisen eri muotoja (arkioppiminen, epävirallinen ja virallinen oppiminen) ihmisen elämänkaaren aikana horisontaalisena integraationa. Yksilön näkökulmasta osaamisen tunnustaminen hyödyttää yksilöä opintoaikojen lyhenemisenä ja joustavuuden lisääntymisenä. Erityisesti koulutuksen päällekkäisyyttä pyritään vähentämään ja siten koulutuksen vaikuttavuutta ja kustannussäästöjä lisäämään.

Keurulaisen mukaan (2007, 38-39) osaamisen tunnistamiseen liittyvä arviointiaineisto (artikkeli, oppimistehtävä, omaan työhön laadittu materiaali jne.), ei sellaisenaan riitä, vaan opiskelijan tulee kuvata, mikä aineisto on. Mielestäni aineistossa tulee kuvata, mitä tai minkälaista osaamista esim. työkokemus on tuottanut, koska osaamisen hankkimistavalla ei ylipäätään ole merkitystä. Osaamisen tunnistaminen alkaa opiskelijan itsearvioinnilla eli miten eri tavoin hankittu osaaminen vastaa koulutuksessa tai opinnoissa vaadittavaa osaamista.

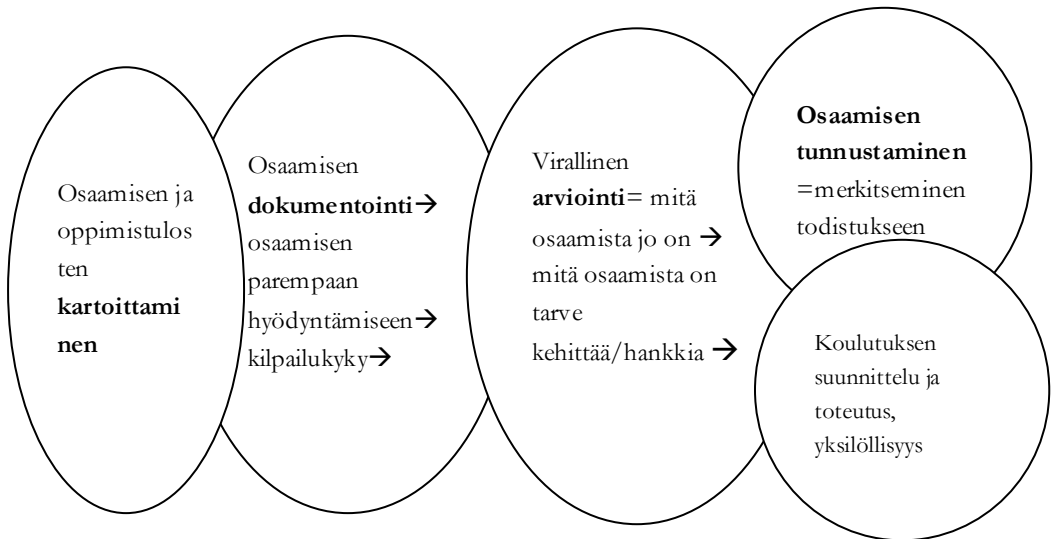
Oppilaitoksilla on ollut pitkään ns. monopoliasema opettamisen ja oppimisen suhteen, mutta asema tulee vähitellen muuttumaan ja vähenemään. Virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella hankittu osaaminen, on se arkioppimista tai epävirallista oppimista, on yhtä tärkeää osaamista ja sen osuus tulee lisääntymään tulevaisuudessa entisestään. Haasteena tulee olemaan se, miten tällaista osaamista voidaan arvioida ja tunnustaa osaksi tutkintoa, jos osaamistavoitteita ja arviointikriteerejä ei ole tutkintoon kirjoitettu. Jonkun on kuitenkin pystyttävä osaamista arvioimaan, joten uudentyyppiselle osaamisen arviointiosaamiselle tulee olemaan tarvetta.

2.2.2 Osaamisen tunnustamisen prosessi

”Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisella tarkoitetaan ennen validoinnin pyytämistä hankittujen oppimistulosten validointia riippumatta siitä, onko kyse virallisen koulutuksen vai epävirallisen vai arkioppimisen kautta hankituista oppimistuloksista” (Euroopan Unionin neuvosto 2012/ C 398/01).

Osaamisen tunnustamisen menettelyt tulee selvittää opiskelijalle mahdollisimman hyvin jo koulutuksen hakeutumisvaiheessa. Aikaisempien opintojen ja muun osaamisen hyväksilukemisessa on otettava huomioon tiedot, taidot, valmiudet, työkokemus, järjestötoiminta, vapaa-aika ja harrastukset. Osaaminen tulee selvittää ja arvioida riippumatta, onko oppiminen tapahtunut kotimaassa tai ulkomailla, aikaisemmissa opinnoissa tai tutkinnoissa, vapaan sivistystyön piirissä, muussa ohjatussa oppimisessa, järjestö- tai harrastustoiminnassa, henkilöstökoulutuksessa, vapaa-aikana tai yksityiselämässä. (OPM 2004:27, 14.)

Opetusministeriön julkaiseman raportin pohjalta suunnittelin ensimmäisen version (2005) henkilökohtaistamisen tai yksilöllistämisen prosessista ammattikorkeakoulussa, jolloin kartoitetaan opiskelijan aikaisemmin hankittu osaaminen, dokumentoidaan se ja hyödynnetään tulevan koulutuksen suunnittelussa. Opiskelija hankkii vain puuttuvaa osaamista tai kehittää aikaisempaa osaamistaan paremmaksi ja tällöin välttyään päällekkäiseltä koulutukselta.



Kuvio 1. Validointiprosessin kuvaus, johon on lisätty tarvittavan osaamisen hankkiminen. (M. Lahdenkauppi, 2005).

Auvinen ja Keto (2012, 52) toteavat hankeraportissaan, että aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen edellyttää osaamisperusteista opetussuunnitelmaa, jossa on riittävän selkeästi kirjattu osaamistavoitteet sekä osaamisen arviointikriteerit. Lisäksi tarvitaan muidenkin käsitteiden selkeää määrittelyä ja riittävästi vaihtoehtoisia tapoja suorittaa opintoja ja ajallisia mahdollisuuksia opiskella joustavasti.

Lepänjuuri (2010, 63) määrittelee osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen kolmena vaiheena:

- 1) osaamisen tunnistaminen, jolloin osaaminen selvitetään ja tehdään näkyväksi
- 2) osaamisen arviointi, jolloin osaamisen vastaavuus arvioidaan suhteessa osaamistavoitteisiin tai ammattitaitovaatimuksiin
- 3) osaamisen tunnustaminen, jolloin aikaisemmin hankitulle osaamiselle annetaan virallinen asema osana tutkintoa.

Duvekot, Pukelis ja Fokiene (2010) esittävät aikaisemmin hankitun osaamisen arviointiprosessiksi seuraavaa prosessia:

- 1) tiedottaminen (esim. alustava keskustelu)
- 2) ohjaus ja osaamisen määrittely (mitä todisteita osaamisesta tulisi hankkia/kerätä tunnistamista varten)
- 3) valmistautuminen (esim. portfolio)
- 4) osaamisen arviointi
- 5) osaamisen tunnustaminen
- 6) merkintä todistukseen ja opiskelijan hopsiin

Euroopan neuvosto on antanut suosituksen, että ihmisille voidaan tarjota mahdollisuus osoittaa, mitä he ovat oppineet virallisen koulutuksen ulkopuolella ja hyödyntää oppimistaan urallaan ja koulutuksessaan. Vuoteen 2018 mennessä on toteutettava epävirallisen ja arkioppimisen validointia varten järjestelyt, joiden perusteella ihmiset voivat saada epävirallisen ja arkioppimisen yhteydessä hankkimansa tiedot, taidot ja osaamisensa validoitua ja saada osaaminen tunnustettua osaksi tutkintoa. (Euroopan Unionin neuvosto 2012/C 398/01.)

Validointijärjestelyt ovat yhteydessä kansallisiin tutkintojen viitekehyksiin ja eurooppalaisen tutkintojen viitekehykseen. Epävirallisen ja arkioppimisen validointia tuetaan ohjauksella ja neuvonnalla ja luotettavien, pätevien ja uskottavien arviointimenetelmien ja -välineiden tueksi on käytössä avoimet laadunvarmistusmenetelmät. (Euroopan Unionin neuvosto 2012/C 398/01.)

2.2.3 Osaamisen tunnustamiseen liittyvä lainsäädäntö

Käsittelen tässä luvussa osaamisen tunnustamiseen liittyvää lainsäädäntöä ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen lainsäädännössä sekä ammattikorkeakoululaissa, koska koulutukseen liittyvän lainsäädännön tuntemus on keskeistä ammatillisen opettajan osaamista riippumatta siitä, mihin koulutusmuotoon opettajaopiskelijat suuntautuvat. Tutkimuksen aikana voimassa olleen ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (630/1998) 30 §:n mukaan opiskelijalla oli oikeus saada keskeisiltä osilta vastaavat aikaisemmat opinnot tai muutoin hankittu osaaminen arvioiduksi ja tunnustetuksi ja valtioneuvoston asetuksessa (811/1998) 12 a §:ssä säädettiin tarkemmin osaamisen tunnustamista

koskevista menettelyistä eli siitä, että opiskelijan tuli hakea osaamisen arvioimista ja tunnustamista riittävän ajoissa ja hänen oli esitettävä selvitys osaamisestaan. Laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998, 8 §) ja Opetushallituksen määräyksellä (43/011/2006) säädettiin näyttötutkintojen henkilökohtaistamisesta. Henkilökohtaistaminen muodostuu kolmesta vaiheesta; koulutukseen hakeutuminen, tutkinnon suorittaminen ja tarvittavan ammattitaidon hankkiminen.

Vuonna 2014 uudistetussa laissa eli laissa ammatillisesta peruskoulutuksesta (muutos 787/2014) ja valtioneuvoston asetuksessa (muutos 799/2014) opiskelijalla on edelleen oikeus hakea osaamisen tunnustamista ja tunnustamista, mutta koko koulutuksen ajan (ei vain ennen opintojen alkamista) ja hänen on mahdollista saada osaamistaan tunnustettua tutkinnon osa kokonaan tai osittain. Käsitteenä ei käytetä enää hyväksilukua vaan osaamisen tunnustamista ja tunnustamista. Lisäksi lainsäädännössä on nyt ensimmäistä kertaa selkeästi määritelty, että tunnustaminen tarkoittaa opiskelijan saavutetun osaamisen vertaamista perustutkinnon perusteiden ammattitaitovaatimuksiin tai osaamistavoitteisiin. Laissa ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (muutokset 788/2014, 1111/2015) aikaisemmin annetut ohjeet henkilökohtaistamisesta on nostettu Opetushallituksen määräyksestä lakiin, jonka 8 a §:ssä säädetään henkilökohtaistamisesta ja osaamisen tunnustamisesta. Jos tutkinnon suorittajan aikaisemmin suorittamat tutkinnot tai niiden osat vastaavat suoritettavan tutkinnon perusteissa määriteltyä osaamista, noudatetaan osaamisen tunnustamisen periaatteita.

Tutkimuksen aikana voimassa olleessa valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (352/2003, muutos 1045/2009) 14 §:ssä säädettiin opintojen hyväksilukemisesta. Opiskelija sai lukea hyväkseen muussa kotimaisessa tai ulkomaisessa korkeakoulussa taikka muussa oppilaitoksessa suorittamiaan opintoja sekä korvata opintoja muilla samantasoisilla opinnoilla. Opiskelija sai lukea hyväkseen sekä korvata opintoja myös muulla tavoin osoitetulla osaamisella. Ammattikorkeakoulussa käytettiin käsitteitä lukea hyväksi ja korvata ja opintojen tuli olla samantasoisia sekä ainoastaan vain opintoja voitiin lukea hyväksi, ei siis työkokemusta. Vuonna 2016 voimassa olevassa ammattikorkeakouluissa (932/2014) opintojen hyväksilukeminen on nostettu asetuksesta lakiin, 37 §:ään. Pykälään on lisätty määrittely ”ammattikorkeakoulun päätöksen mukaisesti” eli tämä ilmeisesti tarkoittaa ammattikorkeakoululle annettua määräämisoikeutta, mitä

tai minkä tasoisia opintoja voidaan hyväksilukea suoritettavaan tutkintoon. Tämä aiheuttaa epätasa-arvoisuutta opiskelijoiden kohtelussa. Arviointiraportin (Hintsanen ja al. 2016) mukaan hyväksilukemisessa on vallalla erilaiset periaatteet eri koulutusaloilla ja eri korkeakouluissa, jolloin opiskelijoiden tasavertainen kohtelu ei toteudu vielä kukaan. Ammattikorkeakouluissa (932/2014) käytetään edelleen käsitteitä opinto suoritusten arviointi ja opintojen hyväksilukeminen, mutta ei osaamisen tunnustamisesta.

Osaamisen tunnustaminen on opiskelijan arviointia, joten opiskelijalla tulee olla mahdollisuus pyytää oikaisua arviointipäätöksestä tietyn ajan kuluessa. Kaikissa koulutusmuodoissa arvioinnin oikaisumenettelystä on säädetty laissa ja valtioneuvoston asetuksissa. Opiskelijalla tulee olla myös oikeus annetun arvosanan korottamiseen, myös tunnustetusta osaamisesta annetun arvosanan korottamiseen.

2.2.4 Osaamisen arviointi ja kriteeriperusteisuus

”Taitojen arvioinnilla tarkoitetaan prosessia, jolla pyritään määrittämään ja analysoimaan henkilön tiedot, taidot ja osaaminen, jotta voidaan suunnitella koulutusta ja tarvittavan ammattitaidon hankkimista. Taitojen arvioinnin tarkoitus on auttaa henkilöä analysoimaan uransa taustaa, arvioimaan itse asemaansa ja suunnittelemaan urapolkua tai valmistautumaan epävirallisen tai arkioppimisen oppimistulosten validointiin”. (Euroopan Unionin neuvosto 2012/C 398/01.) Tämä Euroopan Unionin määritelmä taitojen arvioinnista liittyy myös validointiprosessin kuvaukseen, joka on esitetty kuviossa 1 luvussa 2.2.2.

Arviointia määrittelevät ratkaisevat kysymykset ovat Pickfordin ja Brownin (2006, 4) mukaan kuvion 2 mukaisesti mitä, miksi, miten, kuka ja milloin arvioidaan? Olen lisännyt mitä arvioidaan- kohtaan standardit eli tutkinnon perusteissa tai ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa kuvattu osaaminen ja miksi- kohtaan tiedon antaminen myös työnantajille:





Kuvio 2. Arviointia määrittelevät kysymykset Atjo sta (2007, 21) mukaillen.

Yllä olevat kysymykset ovat oleellisia ja tärkeitä, kun osaamisen arviointia suunnitellaan. Oleellista arvioinnissa on se, mitä ja miten arvioidaan. Arvioitavien opiskelijoiden tulee tietää ennakkoon, milloin arviointi tapahtuu, kuka sen tekee ja millä periaatteilla se tehdään. Opetusministeriön (2007) työryhmämuistiossa oppimistulokset määritellään ”taitokokonaisuuksina, jotka osoittavat, mitä opiskelija tietää, ymmärtää tai pystyy tekemään saatuaan päätökseen lyhyt- tai pitkäaikaisen oppimisprosessin”. Oppimistuloksia arvioidaan suhteessa opetussuunnitelmassa asetettuihin osaamistavoitteisiin ja osaamistavoitteet ovat korkeakoulun määrittelemiä. (OPM 2007:4, 52 – 53.) Arviointi on päätöksentekoa jonkin arvosta, joka perustuu systemaattisesti kerättyyn tietoon ja jonka tavoitteena on parantaa oppimista (Fokienè ja al. 2010, 40).

Arvioinnin pitää olla reilua ja oikeudenmukaista, tasapuolista, validia (mitä arvioidaan) ja relialibilia (sattumanvaraisuuden välttäminen) eli arviointivirheet pitää estää. Arviointi on läpinäkyvää, se motivoi oppimaan ja siihen kuuluu itsearviointia. Arvioinnilla on ohjaava tehtävä ja se mahdollistaa erinomaisuuden osoittamisen. (Atjonen 2007, 34-36; Race, Brown, Smith 2005, 2-4.)

Fokienè ja al. (2010, 44-45) määrittävät, että arvioinnin tulee olla todelliseen esitykseen perustuvaa, ei vain teoreettiseen tietoon perustuvaa. Arvioinnissa kuvataan hyväksytyn osaamisen taso, mutta myös kykyä siirtää osaamistaan erilaisiin ympäristöihin. Arviointiaineiston tulee olla ajantasaista ja sen tulee todentaa osaamista erilaisilla todistusaineistoilla, joilla osoitetaan jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja jotka on kerätty esimerkkeinä työstä (esim. tuotoksia,

mitä opettaja on suunnitellut, arviointeja, raportteja) ja palautteina opiskelijoilta, kollegoilta, johtajilta jne. Lisäksi osaamista voidaan todentaa reflektiivisillä analyyseilla omasta ammatillisesta kehitymisestä.

Euroopan parlamentin ja neuvoston ECVET- suosituksen (2009/C155/02) mukaan (ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän perustamisesta), oppimistulosten arvioinnilla tarkoitetaan menetelmiä ja menettelyjä, joilla määritetään oppijan tosiasialisesti saavuttamien tietojen, taitojen ja pätevyyden taso.

Ammattiosaamisen näytöllä tarkoitetaan koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelemaa, toteuttamaa ja arvioimaa työtilannetta, jossa opiskelija osoittaa aidoissa työtilanteissa käytännön työtehtäviä tekemällä, miten hyvin hän on saavuttanut tutkinnon perusteissa määritellyn työelämän edellyttämän ammattitaidon. Tutkintotilaisuudessa (Kallioniemi, Majuri ja Mahlamäki-Kultanen 2008) tutkinnon suorittaja osoittaa käytännön töissä ja toiminnoissa tutkinnon perusteissa vaadittavan ammattitaidon. Ammattiosaamisen näytöillä haluttiin yhdenmukaistaa ja monipuolistaa opiskelijan arviointia ja tuoda työelämän edustajat mukaan arviointiin. Lisäksi haluttiin varmistaa koulutuksen laatua, vahvistaa koulutuksen työelämävastaavuutta sekä kehittää oppimistulosten arviointia. (Räkköläinen 2011, 44.)

Keurulainen (2006, 29) käsittelee osaamisen arviointia realistisesta näkökulmasta ja sen mukaan ”totuus” tietyn henkilön ammatillisesta osaamisesta ja kehittämiskohteista kehkeytyy keskustelun tuloksena, joka käydään toimijan ja arvioijien kesken. Yhteiset arviointikriteerit muodostavat vertailupohjan, johon osaamista verrataan.

Arvioitaessa ammatillista osaamista, sen tärkeimmät periaatteet ovat luotettavuus ja yhdenvertaisuus. Osaamisen arviointikulttuuri muuttuu entistä enemmän oppimista edistävän ja ohjaavan arvioinnin suuntaan.

Ammatillisissa perustutkinnon perusteissa arvioinnin kohteet ja kriteerit on määritelty ennalta eli ne ovat kaikkien arviointiin osallistujien tiedossa ja arviointi tehdään kriteereihin perustuen. Arviointikriteereiden tulee olla niin selkeitä, että

niillä pystytään erottelamaan osaamisen taso. Osaamisen arviointi on mahdotonta, jos ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa ei ole kirjoitettu kriteereitä arvioitavalle osaamiselle tai jos opetussuunnitelmassa ei ole ilmaistu selkeästi hyväksytyn ja hylätyn suorituksen rajaa. Kriteeriperustaisuus ja –perusteisuus käsitettä käytetään lähdekirjallisuudessa rinnakkaisina käsitteinä, joten siksi tämän tutkimuksen teksteissä ilmenevät molemmat käsitteet lähteestä riippuen.

”Kriteeriperusteisessa arvioinnissa suorituksia verrataan ennalta määrättyihin, selvästi ja avoimesti ilmaistuihin standardeihin, jolloin osaamista arvioidaan suhteessa osaamistavoitteisiin. Kriteeri on peruste, jonka perusteella arvioiva johtopäätös tehdään”. (Räkköläinen 2011, 66.)

Kriteeriperustaisessa arvioinnissa arviointikriteerit johdetaan osaamistavoitteista tai ammattitaitovaatimuksista. Kriteerit määrittävät osaamisen tason ja toimivat arviointipäätösten perustana. Kriteereiden olemassaolo suuntaa opiskelijan toimintaa ja samalla edistää arvioinnin läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta, koska osaamista verrataan johonkin ennalta määriteltyn, joka on kaikkien osapuolten tiedossa, eikä mihin tahansa. (Keurulainen 2007, 35.) Kriteeriperusteisessa arvioinnissa opiskelijan suoritusta ei arvioida suhteessa muihin, vaan arviointipäätös määrittyy sen perusteella, kuinka hyvin hänen suorituksensa vastaa tiettyä ennalta määriteltäviä kriteereitä (Keurulainen 2013, 46).

Saranpää (2012, 68-71) toteaa, että ammattikorkeakoulujen osaamisperustaisissa opetussuunnitelmissa on kuvattu ”learning outcomes” osaamisen arvioinnin kohteina eli mihin arvioinnissa tulee kiinnittää huomio, mutta kriteerit eli millä perusteella osaaminen on hyväksytty suoritus, on jäänyt kuvaamatta. Opetussuunnitelmatyön kehittäminen oli keskittynyt rakenteellisiin muokkauksiin ja ydin- ja muunlaisen osaamisen tunnistamiseen. Hänen mukaan kriteereistä käytiin keskustelua, riittääkö vain hyväksyttävän tason raja ja ne eivät voi sisältää vain opintoihin kuuluvaa aikamäärettä, vaan kriteereiden tulee kertoa tutkinnoissa vaadittavasta osaamisesta ja sen tasosta.

Saranpään (2012, 72-74) mukaan osaamisen arviointiympäristöjen on oltava autenttisia työn ympäristöjä, sillä osaamisen tulee konkretisoitua jo muuksi kuin toiveiksi tai uskomuksiksi. Ammattikorkeakoulun harjoittelu antaa mahdollisuuden

osaamisen arviointiin autenttisessa työympäristössä silloin, kun ne toimivat korkeakoulujen kumppaneina. Tällöin koulutuksen toteuttaminen yhteistyössä työpaikkojen kanssa on edellytyksenä osaamisperustaisuudelle. Pelkät oppimistavoitteet eivät riitä, vaan opetussuunnitelmassa on kuvattava myös kriteerit, joilla relevantti osaaminen erotellaan ja joilla osaaminen arvioidaan hyväksytyksi arvosanan määrittämiseksi. Kriteerit ovat perustana osaamisen arvioinnissa, sillä ne määrittävät osaamisen tason ja riippumatta siitä, missä, milloin tai miten osaamista hankitaan. Kriteerit mahdollistavat opiskelijoille itsearvioinnin, henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisen ja oman opintopolun suunnittelun erilaisilla vaihtoehdoilla. Kriteerit ovat tutkintojen ja opintojen perusta, johon myös koulutuksen laatu yhdistyy.

Osaamisperustainen arviointi on kriteeriperustaista eli osaamista arvioidaan suhteessa asetettuihin osaamisvaatimuksiin ja niiden kriteereihin. Koulussa istuminen ei takaa oppimista vaan osaaminen pitää varmistaa ja osoittaa. Osaamista voidaan osoittaa erilaisilla näytöillä, jotka kytkeytyvät joko tietoon tai työssä oppimiseen tai molempiin, pyrkimys on siis tietojen ja taitojen yhdistämiseen oppimisessa ja arvioinnissa. On kyseenalaista asettaa sellaisia osaamistavoitteita, joiden saavuttamista ei syystä tai toisesta voida arvioida. Mahdollisimman selkeä, laajasti jaettu, yksiselitteisesti ilmaistu näkemys, mitä arvioidaan ja mitä hyväksytysti suorittaneet aidosti osaavat. Osaamisperustainen arviointi on vaativaa ja arvioijien merkitys on suuri. Arvioijilla tulee olla kykyä irrottautua oppiaineestaan tai tieteenalastaan ja nähdä osaaminen laajemmin käyttöympäristössään. (Haltia, 2011, 62-65.) Haltia (2011, 66) esittelee Baartmanin ym. (2006) kymmenen laatukriteeriä osaamisperustaiselle arvioinnille: vertailtavuus, hyväksyttävyys, läpinäkyvyys, päätösten toistettavuus, reiluus, soveltuvuus itsearviointiin, merkityksellisyys, kognitiivinen moninaisuus ja autenttisuus.

Yhteisarviointi, kriteeriperusteinen arviointi ja opettajien yhteistyö työelämän edustajien kanssa näyttöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa, herättää luottamusta. Luottamusta edistää myös vertaisarviointi ja arvioinnin autenttisuus. (Räkköläinen 2011, 52-53.) Luotettavuuden edistämisen kannalta on olennaista, että arvioijilla on selkeä käsitys arviointikriteereistä ja että he keskustelevat niiden ja arviointiaineistona olevan havainnon tulkinnasta riittävästi yhteisen ymmärryksen löytämiseksi (Keurulainen 2013, 53). Myös opiskelija on aktiivinen tulkitsija

arviointiprosessissa ja siksi on tärkeää, että hän oppii itsearvioinnin avulla tulkitsemaan arviointikriteerejä yhdessä ohjaajien ja opettajien kanssa ja oppii arviointia.

2.2.5 Itsearvioinnin taito

Työelämässä ja sen muutoksissa tarvitaan entistä enemmän oppimaan oppimisen taitoja, mutta myös kykyä arvioida omaa toimintaa, osaamista ja ajattelua, joten siksi itsearviointitaitoja tarvitaan kaikissa työtehtävissä. Itsearviointi- taito tuleekin olemaan tulevaisuuden työelämässä entistä tärkeämpi taito, sillä työelämän nopeat muutokset aiheuttavat jatkuvaa osaamisen arviointia ja sen pohjalta tapahtuvaa ammatillisen osaamisen kehittämistä. Itsearviointitaitoa on opeteltava systemaattisesti ja pitkäjänteisesti koulutuksen aikana, sillä se ei kehity itsestään.

Itsearviointi lisää tietoisuutta itsestä ja omasta osaamisesta ja siten auttaa tulemaan paremmaksi oppijaksi. Autenttinen itsearviointi vaatii onnistuakseen sen, että opiskelijat ovat tietoisia arviointikriteereistä ja heitä rohkaistaan säätelemään aktiivisesti omaa oppimistaan. (Black ja Williams 1998, 7; Atjonen 2007, 82.) Itsearvioinnissa ei ole kyse siitä, mitä on tehty vaan miten on tehty. Opiskelijoita tulee perehdyttää arviointikriteereiden tulkintaan, mitkä ovat arvioinnin perusteet ja miten arviointiaineisto kerätään sekä miten itsearviointi muodostetaan. (Atjonen 2007, 85.)

Itsearviointien ja vertaisarviointien kytkeminen arviointipäätöksen tekemiseen on tehokasta oppimisen näkökulmasta, sillä Whiten ja Fredriksenin tekemä tutkimus (1998) osoitti, että molemmat muodot lisäävät opiskelijoiden tietoisuutta arviointikriteereistä ja edesauttavat opiskelijoiden oman oppimisen hallintaa ja siten kehittävät metakognitiivisia taitoja. Opiskelijoiden tietoisuudella arviointikriteereistä oli myös myönteisiä vaikutuksia oppimistuloksiin. (Keurulainen 2013, 57.)

Reflektio liittyy kaikkeen oppimiseen ja sen tärkein väline on palaute, joka yksilötasolla muotoutuu näytön yhteydessä arviointikeskustelussa (opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja) arviointitiedoksi (Räkköläinen 2011, 48). Palautteen avulla myös opettajaopiskelija tulee tietoiseksi ulkoisesta arvioinnista ja pystyy sen avulla arvioimaan omaa osaamista ja omia itsearviointitaitojaan.

Opiskelijoiden kokemus osaamisen kuvauksesta sekä arvioinnin kohteiden ja kriteereiden tulkinnasta edustaa sitä kokemusta, mitä Poikela esittää yllä. Kun osaamista ja arvioinnin kohteita tulkitaan yhdessä opettajan ja työelämän edustajan kanssa, silloin ei ole kyseessä pelkkä tiedon siirto, vaan kyse on aina myös yhteisestä tulkinnasta ja yhteisen kokemuksen saamisesta. Arvioinnin kohteiden tulkinnan perusteella opiskelija tekee itsearviointia ja oman osaamisen tunnistamista.

2.2.6 Osaamisen osoittaminen ja kontekstuaalisuus

Osaamisen osoittamisesta voidaan yleisesti käyttää käsitettä näyttö ja osaamista voidaankin osoittaa monin eri tavoin, mutta ammatillisessa koulutuksessa osaaminen näytetään pääsääntöisesti oikeassa, autenttisessa työympäristössä. Mahdollisena osaamisen näyttönä voidaan ajatella olevan portfolio eli omia työssä tehtyjen suunnitelmien, työpapereiden, raporttien jne. kokoelma, mutta ne ovat usein ”paperinmakuisia” ja eivät välttämättä kovin hyvin kuvaa saavutettua osaamista tai yksilöllistä osaamista, sillä monet työt tehdään työryhmissä. Portfolio-arviointiin pitäisi aina liittyä itsearviointi ja reflektointi omasta osaamisesta. Ei ole siis riittävää, että tuotokset kasataan yhteen, vaan on tärkeää saada saavutettu osaaminen näkyväksi, siis se, mitä osaamista on saavutettu eikä sillä ole väliä, missä osaaminen on saavutettu.

Työelämän aidot oppimisympäristöt jo koulutuksen alkuvaiheessa ovat tärkeitä, sillä oppijoiden on tuotettava tietoa omaa ja yhteistä oppimista ja osaamisen kehittämistä varten (Poikela 2008, 81).

Räkköläinen (2011, 43) määrittelee ammattiosaamisen näytön koulutuksen järjestäjän ja työelämän yhdessä suunnittelemaksi, toteuttamaksi ja arvioimaksi työtilanteeksi tai työprosessiksi, joka voidaan toteuttaa työpaikoilla.

Näyttöperusteinen osaamisen arviointi muuttaa opiskelijan arviointia kontekstiperusteiseksi ja toiminnalliseksi. Näytössä arvioidaan toteennäytettyä osaamista. Kontekstiperusteisessa arvioinnissa huomio kiinnittyy toimintaprosessiin, toimijoihin sekä tietojen ja taitojen soveltamiseen. Näyttöperusteinen osaamisen arviointi määritetään myös autenttiseksi arvioinniksi

tai suoritusarvioinniksi, jolloin suoritus on osoitus oppimisesta. (Räkköläinen 2011, 48.)

Poikela (2013, 64-82) käyttää kontekstiperustainen arviointi- käsitettä, joka perustuu kumppanuuteen ja jolloin oppija on aidosti osallinen ja yhteistoimija arviointiprosessissa sekä sen kehittämisessä. Kehittävä, kontekstiperustainen arviointi sisältää perustaltaan kaksi erilaista mutta toisensa edellyttävää funktiota: ensiksi laatua kehittävän prosessiarvioinnin (oppiminen ja itsearviointia kehittävä ja laatu suhteessa perusteisiin) ja toiseksi osaamista mittaavan tuotosarvioinnin (osaaminen). Niiden välisen merkityksen ja eron ymmärtäminen auttaa arvioimaan osaamista, ei vain suorituksia. Kontekstuaalisuuden periaatteeseen liittyy autenttisuuden piirre. Sen mukaisesti ne olosuhteet, joissa jotakin osaamista arvioidaan, ovat mahdollisimman todenmukaisia sen ympäristön kanssa, jossa osaaminen ilmenee. Tämän perusteella voidaan todeta, että työelämässä tapahtuva arviointi on mahdollisimman todenmukaista. Keurulainen (2013, 51) toteaa, että oleellista ei ole se, että arviointiolosuhteet ovat kaikilla opiskelijoilla samanlaiset. Tärkeämpää on se, että arviointiolosuhteet ja arviointimenetelmät ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset arvioitavan asian kannalta.

Autenttiseen arviointiin liitetään (Dwyer 1993) vahvasti kontekstualisoidut ja aidoissa olosuhteissa tapahtuvat tehtäväkokonaisuudet, jotka etenevät työprosessin mukaisesti (Keurulainen 2006, 35). Keurulainen ehdottaakin osaamisen arvioinnin johtaviksi periaatteiksi seuraavia periaatteita, joihin olen lisännyt sulkuihin tämän toimintatutkimuksen toteutukseen liittyviä toimintoja:

- arviointi on osa oppimisprosessia ja sen tulee sellaisenaan tarjota mahdollisuus oppimiseen (tässä tutkimuksessa itsearviointi ja arviointikeskustelu)
- arviointi tapahtuu pääsääntöisesti aidoissa olosuhteissa (tässä tutkimuksessa opetusharjoittelussa)
- arviointi perustuu yhteistyöhön ja kaikki osallistuvat arviointiin (tässä tutkimuksessa itsearviointi ja arviointikeskustelussa kaikki osapuolet)
- arvioijat ovat tietoisia arviointikriteereistä (tässä tutkimuksessa muokattiin arvioinnin kohteet)
- arviointi tukee ja edistää kykyä itsearviointiin (tässä tutkimuksessa useassa kohdassa alussa ja arviointikeskustelussa) (Keurulainen 2006, 36).

Saranpään (2012, 72) mukaan osaamista on vain oikean työn äärellä, joten koulutustakin on jossain vaiheessa toteutettava autenttisessa työssä ja myös osaamisen arviointiympäristöjen on oltava mahdollisuuksien mukaan autenttisen työn ympäristöjä. Kannatan Saranpään näkemyksiä ja siksi opettajaopiskelijoiden osaamisen arviointi luontevasti onnistuu opetusharjoittelun yhteydessä.

Poikelan (2001, 70-71) mukaan pedagogiikkaa on arvioitava uudelleen teorian, käytännön ja kokemuksen integroinnin pohjalta, sillä ei riitä, että koulussa integroidaan sisältöperusteisesti vain teoriaa ja käytäntöä. Hänen mukaansa opiskelijoiden oman ja yhteisen toiminnan kautta voidaan tuottaa laadullisesti kestävää kokemustietoa, joka kantaa hyvinkin erilaisiin ammatillisiin tulevaisuuksiin. Pedagogiikan tehtävä on siis luoda edellytykset teoriaa ja käytäntöä integroivan ja laadullisesti pätevän kokemustiedon tuottamiselle.

Ammatillisen osaamisen näyttäminen voidaan ajatella tehtävään, tilanteeseen ja kontekstiin sidottuna tapahtumana. Oppijan on kyettävä keskittymään suoritukseensa, lisäksi hänen on pidettävä aistit avoinna ympäristön tapahtumille, jotka saattavat estää tai heikentää työsuoritusta. Hänen on kyettävä refleктоimaan suoritustaan niin toiminnan aikana kuin sen jälkeen. (Poikela, 2001, 75.)

Koulutuksen haasteena on kehittää opetussuunnitelma, jonka kontekstit laajentuvat ja integroituvat mielekkäällä tavalla yksilöiden henkilökohtaiseen elämismaailmaan ja ammatilliseen todellisuuteen (Poikela 2006, 75-77).

2.3 Työelämälähtöisyys

Ammatillisen osaamisen arviointiin liittyy kiinteästi työelämälähtöisyys- käsite. Samankaltaisia käsitteistä, kuten työelämäläheisyys, työelämävastaavuus ja työelämälähtöisyys, käytetään usein rinnakkain määrittelemättä niitä tarkemmin.

Siihaniemi (2007, 10-11) tarkasteli artikkelissaan erilaisten työelämäkäsitteiden esiintymistä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa 2003-2008 ja 2007-2012. Eniten esiintyivät työelämäyhteydet ja yhteistyö- sekä työelämän tarpeet huomioon ottava koulutus- käsitteet, mutta ne kuvasivat hyvinkin erilaisia ja eritasoisia toimintoja ja toimenpiteitä. Käsitteitä oli kuvattu toimenpiteinä tai miten

toimintaa tulisi esimerkiksi vahvistaa, mutta käsitteitä ei tuolloin määritelty, eikä työelämälähtöisyyden tarkkaa määrittelyä löydy vielääkään. Se voi tarkoittaa työelämän tarpeista johdettuja osaamistarpeita, jotka kuvataan työprosesseina tai työtoimintoina. Lisäksi työelämälähtöiset koulutukset/tutkinnot on aina suunniteltu yhdessä työelämän edustajien kanssa, jotka tässä tutkimuksessa ammatillisen opettajan osaamisen näkökulmasta ovat ammatillisten oppilaitosten opettajia. Myös osaamisen arvioinnissa työelämän edustajat ovat yleensä vahvasti mukana.

Kansallinen näyttöperusteinen oppimistulosten arviointijärjestelmän kehittämishanke (KOPPI 2002-2007) määritteli työelämälähtöisyyden osaksi yleisiä laatuvaatimuksia. Työelämälähtöisyys on näyttöjen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin toteuttamista oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistyönä. Laatuvaatimuksiin liittyy myös opetussuunnitelmaperusteisuus, kriteeriperusteinen opiskelijan arviointi ja dokumentoinnin yhdenmukaisuus ja läpinäkyvyys. (Ammattiosaamisen näyttöillä kansallista arviointitietoa 2006, 8.)

Räisänen ja Rökköläinen (2014) määrittelevät työelämälähtöisyyden oppimisympäristöjä määrittävänä lähtökohtana, jolloin oppimisympäristöjä kehitetään yhdessä työelämän edustajien kanssa, mutta työelämälähtöisyys on perusta osaamisen määrittämiselle, jonka pohjalta tutkinnon perusteet, arvioinnin kohteet ja kriteerit määritellään.

Opetusministeriön (2008, 2-4) ammatillisten perustutkintojen kehittämisen periaatteiden mukaan koko ammatillista tutkintojärjestelmää kehitetään kokonaisuutena työelämän ja yksilöiden osaamistarpeiden näkökulmasta siten, että ammatilliset tutkinnot perustuvat osaamiseen ja työelämän toimintakokonaisuuksiin. Osaamis- ja ammattitaitovaatimukset on määriteltävä työelämässä tarvittavan osaamisen pohjalta hallittavina tietoina, taitoina ja pätevyyttenä ja kuvattava konkreettisena työn tekemisenä.

Koska työelämälähtöisyys tarkoittaa sitä, että tavoitteet määritellään työelämässä tarvittavan osaamisen pohjalta, määrittely edellyttää työelämän osaamistarpeiden kartoittamista, osaamisen jäsentämistä osaamisalueiksi ja niiden sisältämän osaamisen kuvausta. Työelämän edellyttämä osaamisen jäsenitys ja siitä johdetut

osaamisen kuvaukset ovat onnistuneen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen edellytys. (Soininen 2010, 67.)

Koulutuksen tulisikin tuottaa integroitua, laadultaan kestävää kokemustietoa, jonka pohjalta oppiminen voi jatkua työelämässä. Työympäristön käytännöissä ja omassa praktiikassaan (työn kohteet, välineet, materiaalit jne.) oppija kehittää osaamistaan, josta yhä suurempi osa on niin sanottua hiljaista tietoa ja joka liittyy henkilökohtaiseen, yhteiseen ja organisaationaaliseen työhön. (Poikela 2013, 69.)

Sekä ammattiosaamisen näytöissä että näyttötutkinnoissa, osaamisen osoittamisen järjestelyistä kantaa kokonaisvastuun oppilaitoksen edustaja eli opettaja. Molemmista kuitenkin painotetaan työelämän edustajan näkemystä käytännön järjestelyissä. (Kallioniemi, Majuri ja Mahlamäki - Kultanen 2008, 24-26.)

Sekä Koulutus ja tutkimus 2007- 2012 että 2011- 2016 kehittämissuunnitelmissa korkeakoulujen työelämäyhteyksien parantaminen oli kehittämiskohteena ja erityisesti ammattikorkeakoulujen yhteyttä alueensa kehittämiseen ja työelämään oli tavoitteena tiivistää.

Työpaikoilla työtehtävät, toiminta ja työn sisältö muuttuvat jatkuvasti ja siksi työpaikoilla edellytetään jatkuvaa, elinikäistä oppimista. Erityisesti työtehtävät muuttuvat sellaisiksi, että työssä tarvittavaa tietoa on etsittävä, käsiteltävä, kriittisesti käsiteltävä ja muokattava käytettävään muotoon, jolloin työstä muodostuu jatkuvaa oppimisprosessia. Työpaikkojen lisäksi ammatilliset oppilaitokset (2. aste, aikuiskoulutus, ammattikorkeakoulu) voidaan nähdä opettajaopiskelijan työelämänä, johon ammatillisilla opettajankouluttajilla tulisi olla kiinteät, jatkuvat ja hyvät suhteet. Opettajan ammattia on hyvin pitkään määritellyt yksin tekemisen kulttuuri ja vasta viime vuosina on vähitellen pyritty siirtymään enemmän yhdessä tekemisen kulttuuriin (opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin).

Ammatillisen koulutuksen työelämälähtöisyys muodostuu niistä ammattialoista ja ammateista, joihin opettajaopiskelijat valmistuvat ammatillisella opettajan koulutuksella. Ammatillisen koulutuksen on pystyttävä vastaamaan työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin ja siksi koulutuksen järjestäjien ja jokaisen opettajan

on tiivistettävä yhteistyötään oman alansa työelämän edustajien kanssa. Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö perustuu laajoihin ja erikoistuneisiin oppimisverkostoihin. Myös opiskelijoiden yksilöllisyys ja heidän erilaiset oppimistavat asettavat verkostoille uusia haasteita, jotta jokainen opiskelija löytäisi itselleen ja omia tavoitteitaan vastaavia työssäoppimisen paikkoja. Tähän vaativaan toimintaympäristöön ammatillisia opettajaopiskelijoita koulutetaan.

Räkköläisen väitöstutkimus (2011, 51) osoitti, että erityisesti työpaikoilla toteutetut näytöt antavat osuvaa arviointitietoa opiskelijan osaamisesta ja arvosanat koetaan oikeudenmukaisiksi. Kun näytöt on suunniteltu työelämän kanssa yhteistyössä, ne kehittävät luontevasti opetusta ja sen työelämävastaavuutta.

Ammattikorkeakouluissa on kehitetty uusi käsite, **työn opinnollistaminen** eli vaihtoehtoinen tapa opiskella. Se tarkoittaa opintojen aikaisen työssäkäynnin tuottaman ja työtä tekemällä hankitun osaamisen tunnistamista, arvioimista ja tunnustamista opintopisteinä (Aaltonen ja Camara, 2014; Duunista opintopisteiksi 2013), vaikka ammattikorkeakoulun lainsäädännön mukaan voidaan hyväksilukea vain muualla suoritettuja opintoja. Lisäksi ammattikorkeakouluissa käytetään myös **työelämärelevantssi-** käsitettä. Se tarkoitti Osaamiperustaisuus- hankkeessa (Kullaslahti, Nisula ja Mäntylä 2014, 53) sekä työelämälähtöisyyttä ja –läheisyyttä että työelämävastaavuutta ja –tietoisuutta. Opetussuunnitelman osaamisalueet vastaavat työelämän osaamistarpeita ja tarvittaessa ennakointi- ja analysointityötä tehdään yhteistyössä työelämän edustajien kanssa. Työelämärelevantsin mittarina voidaan pitää opiskelijan työllistymistä osaamistaan ja valintojaan vastaavaan työhön. Työelämäkumppanuudet kytketään lisäksi opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Ammattikorkeakouluissa työelämälähtöisyys määritellään siten, että koulutuksen tavoitteet vastaavat työelämän tarpeisiin ja koulutuksen järjestäjän odotetaan myös tunnistavan ja ennakoivan työelämän muutostarpeita (Koski, Kullaslahti ja Mäntylä 2015, 140). Tämä näkökulma on siis koulutuksesta ja sen opetussuunnitelmasta lähtevä yksisuuntainen näkökulma. Itse ajattelen työelämälähtöisyyden lähtevän työprosesseista ja työelämässä vaadittavasta osaamisesta ja vaikuttavan siten tutkinnon perusteisiin eli suunta on aivan toinen. Artikkelissa todetaan myös, että koulutuksen tehtävä on kyseenalaistaa työelämän toimintamalleja ja kehittää sekä

uudistaa niitä yhdessä työelämän kanssa, joten työelämäläheisyys on moniulotteisempi käsite kuin työelämälähtöisyys (Koski, Kullaslahti ja Mäntylä 2014, 140).

Aarnio ja Pulkkinen (2015) selvittivät tilannekatsauksessaan, mitä tarkoittaa ammatillisen koulutuksen **työelämävastaavuus**. Vastaavuutta voidaan tarkastella sisäisen mallin teorialla, jolloin koulutuksen ja työelämän vastaavuus voi perustua paikkojen (mihin työhön koulutetaan), sisältöjen (mitä osaamista koulutetaan) ja muodon (miten osaamiseen koulutetaan) vastaavuuksiin. Ulkoisen mallin teorialla työelämävastaavuutta tarkastellaan suhteessa ammatillisen koulutuksen tavoitteisiin ja arvoihin. Tilannekatsauksessa todetaan, että eri asiakirjoissa käsitettä käytetään sekaisin työelämälähtöisyyden ja työvaltaisuuden kanssa. Eri hallinnon alojen asiakirjoissa sekä myös laadunhallintasuosituksissa korostetaan yhteistyötä ja yhteistyöverkostoja työelämän kanssa ja nimenomaan työssäoppiminen ja ammattiosaamisen näytöt nähdään luontevana keinona työelämäyhteistyön lisäämiseen. Kirjoittajat tuovat esille, että opettajan työelämäosaamista korostetaan asiakirjoissa, mutta hänen pedagogiikkaan ei kiinnitetä huomiota ja siksi kaivataan tarkempaa määrittelyä käsitteelle työelämäläheisestä pedagogiikasta.

2.4 Osaamisperusteisuus

Opetusministeriön työryhmämuistiossa (2007) käytetään käsitteitä osaamislähtöinen ajattelutapa ja osaamistavoitteinen opetussuunnitelma, mutta ensimmäisen kerran **osaamisperusteisuus**- käsite mainitaan pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen hallitusohjelmassa (22.6.2011): ”Aiemmin ja muualla opitun tunnistaminen ja tunnustaminen otetaan osaksi kaikkea koulutusta perusasteelta aikuiskoulutukseen. Edistetään tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä”. (2011, 31.)

Euroopan parlamentin ja neuvoston suosituksessa (3662/2007) ja Euroopan unionin neuvoston suosituksessa (2012/C 398/01) oppimistuloksilla tarkoitetaan, mitä opiskelija tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään **oppimisprosessin päätteeksi** ja oppimistulokset määritellään tietoina, taitoina ja osaamisena. Myös ECTS-opissa todetaan learning outcomes- kuvaus seuraavasti: “Learning outcomes

describe what a learner is expected to know, understand and be able to do **after successful completion of a process of learning.**” Euroopan parlamentin ja neuvoston EQF -suosituksessa (2008/C 111/01) osaamistavoite määritellään toimivaltaisen elimen laatimaksi kuvaukseksi (esim. opetussuunnitelman peruste, tutkinnon peruste, opetussuunnitelma) siitä, mitä henkilöltä edellytetään, jotta hänen voidaan katsoa saavuttaneen vaadittavan osaamisen. Ammatillisten perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkintojen perusteissa kuvataan ammattitaitovaatimukset, jotka on määritely tietojen, taitojen ja osaamisen pohjalta. Lähtökohtana ammatillisten tutkinnon perusteissa on ollut jo usean kymmenen vuoden ajan osaaminen ja sen kuvaaminen sekä osaamisen arviointi, ei oppiainejakoisuuteen perustuva kuvaustapa.

Hallituksen esityksessä Eduskunnalle (38/2012, 16-20) on kirjattu, että osaamisperusteisen tutkintojen kuvaustavan avulla halutaan tukea elinikäistä oppimista, lisätä liikkuvuutta ja kaventaa kuilua koulutuksen ja työelämän välillä. Yhtenevät osaamistavoitteiden ja oppimistulosten kuvaukset eri tutkintotasoilla parantavat koulutusjärjestelmän läpinäkyvyyttä ja ymmärrettävyyttä sekä edistävät aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Osaamiseen perustuvat kuvaukset pakottavat kiinnittämään huomion koulutuksen tuloksiin sekä oppimistuloksiin ja siten parantavat koulutuksen laatua.

Koulutus ja tutkimus 2011 - 2016 kehittämissuunnitelman mukaan osaamisen arviointi on koettu usein vaikeaksi ja työlääksi eikä tunnustamisella ole ollut vaikutusta opiskelijan opintoihin tai opiskeluajan lyhenemiseen. Eri tavoin hankitun osaamisen tunnustaminen myös edellyttää tutkintojen osaamisperusteista määrittelyä. Vasta kun tavoitteena oleva osaaminen on riittävän hyvin määritely, voidaan yksilön osaaminen suhteessa tutkinnon tavoitteisiin arvioida. Tavoitteeksi (2011-2016) asetettiin tutkintojen osaamisperusteisen määrittelyn edistäminen ja ammatillisten perustutkintojen ja ammatti- ja erikoisammattitutkintojen osaamisperusteisuuden vahvistaminen.

Aarnion ja Pulkkinen (2015, 64) näkemyksen mukaan osaamisperusteisuus tarkoittaa ammatillisten tutkintojen näkemistä osaamiskokonaisuuksina, joiden osaaminen voidaan tunnistaa näytöin. Osaamisen hankkiminen on ajasta ja paikasta riippumatonta ja oppimiskeskeisyys on kaiken perusta, ei opetuskeskeisyys.

Ammatillisessa perus- ja aikuiskoulutuksessa käytetään osaamisperusteisuus-käsitettä. Ammatillisten perustutkintojen tutkinnon osissa osaaminen kuvattiin vuosien 2008 - 2010 uudistuksessa ammattitaitovaatimuksina ja niille kuvattiin myös arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit arviointiasteikolla T1-K3. Tutkinnon perusteet perustuvat siis osaamiseen, joka on määritelty yhdessä työelämän edustajien kanssa työprosesseina.

Hallituksen esityksessä (HE 12/2014 vp, 14) eduskunnalle ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta, on kirjattu perustutkinnon mitoitusperusteiden muuttamisesta ECVET- suosituksen mukaisesti, jossa keskeistä on osaamisperusteisuus. Osaamisperusteisuuden ja osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen edistämisestä todetaan, että osaamisperusteista kuvaustapaa vahvistetaan edelleen. Ammatillisessa koulutuksessa ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden määrittely tietoina, taitoina ja osaamisena parantaa entisestään tutkintojärjestelmän läpinäkyvyyttä, vertailtavuutta ja ymmärrettävyyttä. Osaamisperusteisuus kuvaa tutkinnon suorittajan osaamista riippumatta koulutuksen järjestämismuodosta ja lisäksi osaamisperusteinen kuvaustapa edistää aikaisemmin hankitun osaamisen, etenkin epävirallisen ja arkioppimisen, tunnistamista ja tunnustamista osaksi tutkintoja, koska saavutettua osaamista voidaan verrata tutkinnon osissa vaadittaviin ammattitaitovaatimuksiin ja osaamistavoitteisiin. Osaamisperusteinen kuvaustapa edistää myös huomion kiinnittämistä koulutuksen tuloksiin, mikä tukee koulutuksen laadun parantamista. (HE 12/2014 vp, 16.) Uudistetun lainsäädännön mukaisesti osaamisperusteisuutta vahvistettiin entisestään vuoden 2014 perustutkintojen uudistuksessa.

Osaamisperusteisen ajattelun myötä opiskelijan osaamisen arviointi toteutetaan yksittäisten opintosuoritusten arvioinnin sijasta työelämän työ- ja toimintaprosesseja vastaavien laajojen osaamiskokonaisuuksien arviointina. Osaamisen arvioinnissa arvioidaan, hallitseeko opiskelija tutkinnon perusteiden mukaiset ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet oppimisprosessin päätteeksi, kuten Opetusministeriön (2007) työryhmämuistiossakin oppimistulokset määritellään. Osaamisen arvioinnissa arvioidaan osaamisen tasoa, josta pääsääntöisesti annetaan arviointiasteikon mukainen arvosana. (Osaamisperusteisuus todeksi, OPH, 2014.) Osaamisen hankkiminen ei ole sidottu

aikaan, paikkaan eikä oppiaineisiin, vaan osaamista voidaan hankkia yksilöllisesti ja myös osoittaa yksilöllisillä tavoilla. Osaamisperusteisuus vaatii pedagogisen ajattelutavan muutosta sekä toimintatapojen muuttamista koulutuksen toteuttamisessa ja koko koulutusorganisaatiossa, sillä keskeistä on opiskelijan osaamisen hankkiminen.

Ammattikorkeakouluissa käytetään pääsääntöisesti **osaamisperustaisuus-**käsitettä, mutta vaikuttaa siltä, että osaamisperusteisuutta ja osaamisperustaisuutta käytetään myös sekaisin ja ne ymmärretään synonyymeiksi, vaikka niitä ei ole vielä tarkoin määritelty. Myös Haltia (2011) toteaa käsitteen olevan vielä vakiintumaton. Mäkinen ja Annala (2010) käsittelevät artikkelissaan osaamisen ja osaamisperustaisuuden erilaisia tulkintoja korkeakoulutuksessa. Annala (2011) määrittelee osaamisperustaisuutta siten, että opetussuunnitelmassa määritellään osaamistavoitteet tietoina, taitoina, eettisinä valmiuksina ja asenteina, joiden odotetaan kehittyvän opiskelijoissa opintojen aikana. Tämä opintojen aikaisuus kuvastaa mielestäni oppimisen arviointia ja on siten ristiriidassa Euroopan unionin neuvoston suosituksen (2012/C 398/01) kanssa, jossa oppimistuloksilla tarkoitetaan sitä, mitä opiskelija tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään oppimisprosessin päätteeksi, eikä siis opintojen aikana.

Kullaslahti (2014, 47-48) kuvasi Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisussa osaamisperustaisuutta seuraavasti: ”Oppiaine- tai tieteenalapohjainen opetussuunnitelma perustuu oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin sekä näiden kuvaamiseen ja arviointiin. Osaamisperustainen opetussuunnitelma perustuu tutkinnon tavoitteena oleviin osaamisalueisiin eli kompetensseihin ja näiden pohjalta määriteltyihin osaamistavoitteisiin ja osaamisen arviointiin.” Tämän perusteella voi päätellä, että ammattikorkeakoulun osaamisperustaisessa opetussuunnitelmassa osaaminen ei välttämättä perustu työelämän työ- tai toimintaprosesseihin, vaan tutkinnossa määriteltyihin osaamisalueisiin, jotka toki perustuvat kuitenkin työelämässä vaadittavaan osaamiseen, mutta joita ei välttämättä myöskään ole määritelty yhdessä työelämän edustajien kanssa. Tutkintojen rakenne ammattikorkeakouluissa on kuitenkin säilynyt hyvin oppiaine- ja opintojaksopohjaisena eikä työelämän työprosesseihin pohjautuvana, jolloin osaamisen kuvaaminen konkreettisina toimintoina on edelleen vaikeaa. Osaamisen kuvaukset säilyvät edelleen hyvin yleisellä työelämässä

vaadittavan osaamisen tasolla, eivätkä ne välttämättä kytkeydy substanssiosaamiseen ja siksi ne voivat olla hyvin yleisiä työelämävalmiuksia kaikissa tutkinnoissa. Näyttää siis siltä, että hallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuissa käytetään käsitettä osaamisperusteisuus, mutta ammattikorkeakouluissa yleisessä käytössä on käsite osaamisperustaisuus.

Haltia (2011, 57-61) on käsitellyt artikkelissaan arviointiin liitettyä osaamisperustaisuutta (tai –perusteisuutta) ja pyrkinyt osoittamaan osaamisen määrittelyn merkitystä arvioinnin ja siihen liittyvien tulosten kannalta. Hän toteaa, että osaamisperustaisuuden lähtökohtana on käsitys osaamisesta jonakin muuna kuin tietämisenä tai toimintojen mekaanisena suorittamisena ja toisaalta lähtökohtana on osaaminen koulun ulkopuolisessa, autenttisessa kontekstissa. Osaamisen määrittely on oppimisen tuloksena (learning outcomes, tuotos) ja osaamisvaatimusten määrittäminen todellisen työelämän kontekstista (ei siis oppiaineista). Edellisten lisäksi arviointi erotetaan pois esim. koulutusohjelmasta, sillä osaamisen hankkimistavalla ei ole merkitystä ja keskeistä on se, että arviointi järjestetään aidossa, autenttisessa ympäristössä.

2.5 Ammatillisen arvioinnin ja ohjauksen kehittäminen

Kehittävää arviointia ovat tutkineet mm. Esa Poikela (2006, 2013), Keurulainen (2013), Räkköläinen (2006, 2011) ja Vehviläinen (2004).

Aikoinaan keskeinen kysymys arvioinnissa oli, minkälaisilla arviointimenetelmillä ja -välineillä saadaan tietoa oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta, kun nykyisin kysytään, minkälaisilla arviointimenetelmillä ja -välineillä voidaan ohjata ja tukea oppimista. Tästä on osoituksena vuonna 1998 säädetty laki ammatillisesta koulutuksesta (L 630/1998, muutos 15.7.2005/601, § 25), jonka mukaan opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. (Keurulainen 2013, 40.) Myös ammatillisessa aikuiskoulutuksen lainsäädännössä sovelletaan arvioinnissa samaa pyrkimystä ohjaamisesta ja kannustamisesta (L 631/1998, 16 §).

Viimeisimmässä ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöuudistuksessa (2014) opintosuoritusten arviointi- käsite korvattiin osaamisen arviointi-käsitteellä, sillä osaamisperusteisen ajattelun myötä yksittäisten opintosuoritusten arvioinnista siirrytään työelämän työ- ja toimintaprosesseja vastaavien laajojen osaamiskokonaisuuksien arviointiin. Myös oppimisen ja osaamisen arviointi on selkeästi erotettu toisistaan. Oppimisen arviointi on opiskelijan tukemista ja ohjaamista eli osaamisen kehittymisen seuranta ja arviointia opiskelun aikana ja osaamisen arvioinnissa arvioidaan perusteiden mukaisia ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden hallintaa eli päättötilanteessa saavutettua osaamista. (HE 12/2014 vp.) Tämä uudistus on merkittävä, sillä aikaisemmat Opetushallituksen ohjeissa ja valtioneuvoston asetuksessa määrätyt asiat on nostettu lainsäädännön tasolle.

Poikelan (2013, 70) mukaan opetussuunnitelman suunnittelun kohteena ovat prosessit, joiden avulla oppiminen ja osaaminen, toisin sanoen työssä, työelämässä ja yhteiskunnassa tarvittavat kompetenssit, tuotetaan. Opetussuunnitelma ymmärretään toiminta- ja kehittämisprosessiksi, johon myös arviointi kuuluu kiinteänä toimintona.

Kun oppiminen ymmärretään läpikotaisin reflektiivisenä prosessina, jonka tehtävänä on tuottaa kokemusta ja osaamista, myös ohjaukselta vaaditaan läpinäkyvyyttä ja oppijoiden reflektointia tukevaa otetta. Reflektointi ja arviointi ovat olennainen osa ohjausta. Arviointi on ohjauksen väline mutta myös osaamisen tason osoitin, mikä liittyy sekä prosessi- että tuotosarviointiin (Poikela & Rökköläinen 2006). Arviointi kytkeytyy sikäli myös ohjaukseen, että myös oppimisen tai osaamisen kehittymisen suuntaa osoitetaan tai kohdennetaan arvioinnin, palautteen ja ohjauksen avulla. Poikelan (2013, 70) mukaan prosessiarvioinnissa oppija hankkii, saa ja jakaa monipuolista palautetietoa. Tuotosarviointi puolestaan tarjoaa kriteerien perusteella vertauskohtia osaamisen laadun asteikolliseen mittaamiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Siten sanallinen prosessiarviointi oppimisesta palvelee oppijan henkilökohtaista kehittymistä ja numeraalinen tuotosarviointi antaa realistisen kuvan oppijan osaamisen tasosta.

Rökköläisen (2011, 45–46) mukaan arviointikulttuurissa on siirrytty mittaamisen arvioinnista kohti neuvotteluun ja vuorovaikutukseen perustuvaa arviointia.

Osallistaminen ja osallistuminen ovat yhteydessä luottamukseen arvioijan ja arvioinnin kohteen välillä, koska osallistuvien suhde ei perustu ulkopuoliseen kontrolliin, vaan yhteistoiminnallisuuteen, vuorovaikutukseen ja tasavertaisuuteen. Arvioijan rooli muuttuu ohjaavaksi, koska myös arvioija on osallisena arviointiprosessia.

Kehittävässä arvioinnissa arvioijan rooli on aktiivinen, sillä arvioijan on varmistettava oikeudenmukaisuus. Tietoisuus arvioinnin tarkoituksesta, arviointikysymyksistä ja arviointitiedon käytöstä on osallistavan arvioinnin perusehto. Myös palaute on osa kehittävää ja luottamusta edistävää arviointia. (Räkköläinen 2011, 46.)

Kehittävä ja osallistava arviointi kytkeytyy vahvasti opiskelijan oppimisen ja osaamisen hankkimisen ohjaamiseen. Palautteen antamisella on suuri merkitys arvioinnin kehittämisessä, myös itsearviointin kehittämisessä ja palautteen antaminen tuleekin kytkeä luonnolliseksi osaksi oppimisprosessia. Opiskelijan tulee olla tietoinen, milloin, mitä, miten ja kuka palautteen antaa opiskelijalle ja mihin oppimisprosessin kohtaan tai mihin osaamistavoitteisiin palaute liittyy.

Ohjausprosessin suunnittelussa tulisi myös huomioida ns. ohjauspsyakit, milloin ja minkälaista ohjausta opiskelijat tarvitsevat, kuka ohjaa ja miten huomioidaan erilaiset ohjauksen muodot (yksilö-, pari-, pienryhmä- tai ryhmäohjaus). Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön muutosten mukaiset vaatimukset yksilöllisiin opintopolkuihin, yksilöllisiin mahdollisuuksiin osaamisen hankkimiseen ja osaamisen osoittamiseen, tulevat lisäämään ohjauksen tarvetta ammatillisessa koulutuksessa, varsinkin henkilökohtaisen ohjauksen tarvetta. Tämän vuoksi myös ammatillisen opettajaopiskelijan tulisi saada jo koulutuksen aikana kokemuksia ja malleja sovellettavaksi omaan työhönsä.

Vehviläisen (2004a) tekemän tutkimuksen mukaan näyttöjen myönteiset vaikutukset liitettiin ammattitaidon työelämävastaavuuden lisääntymiseen ja opiskelijoiden hyödyt liittyivät arvioinnin ja oppimistaitojen kehittymiseen. Lähes kaikki opettajat arvelivat näyttöjen kehittävän ammattitaidon arviointia ja myös opiskelijoiden itsearviointia. Yli 80 % vastanneista opettajista arvioi näyttöjen lisäävän opiskelijan valmiuksia oman osaamisen arviointiin ja lisäävän motivaatiota.

Opettajan oman toimenkuvan kannalta näyttöjen nähtiin vaikuttavan opettajien työelämäosaamiseen ja ohjaus- ja arviointitaitoihin. Valtaosa opettajista näki koulutuksen ja työelämän yhteistyön lisääntyvän näyttöjen myötä. Näyttöjen ja työssäoppimisen heijastusvaikutus näytti olevan se, että ammatillisen opettajan rooliksi muodostuu opetuksen ja ohjauksen laadun varmistaja. (Vehviläinen, 2004a, 33- 38, 59, 87.)

Vehviläisen (2004b) tekemän tutkimuksen mukaan näytöillä oli kokemusten mukaan useita laatuvaikutuksia. Tulosten mukaan näyttöjärjestelmän avulla voitiin varmistaa opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen tasoa, lisätä työelämän ammattitaidon saavuttamista ja parantaa työssäoppimisen laatua ja siten saadun palautteen hyödyntämistä. Näyttöjärjestelmässä työelämän tarpeet välittyivät suoraviivaisemmin ammatillisen koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen, eikä näyttöjä tulisi tulkita kapeasti pelkästään uutena opiskelijan arvioinnin tapana. Näyttöjen vaikutus ammatillisen koulutuksen laatuun näkyi mm. työssäoppimisen laadun kehittymisenä, ammattitaidon työelämävastaavuuden parantumisenä, oppimisen ja osaamisen varmistamisena ja opetuksen yksilöllisyyden lisääntymisenä. Yhteistyö näyttöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa lisäsi luonnollista yhteistyötä koulutuksen ja työelämän välillä. Näyttöjen myötä kaikki osapuolet (työpaikkaohjaaja, opettaja ja opiskelija) arvioivat omaa toimintaansa myös aikaisempaa systemaattisemmin ja kolmikantainen ja julkinen arviointi asetti myös arviointiin osallistuvien osaamisen arvioinnin kohteeksi. Huolellisella ja hyvin järjestetyllä arviointikeskustelulla oli suuri merkitys arvioinnin luotettavuuden, opiskelijan arviointikyvyn ja ammatillisen kasvun lisääjänä. Näytöillä näytti olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelija-arvioinnin laatuun ja näyttöjen myötä arviointi muuttui monipuolisemmaksi ja laajojen kokonaisuuksien arviointi mielekkäämmäksi. (Vehviläinen 2004b, 68-72.) Ammattiosaamisen näytöt lisäsivät tietämystä oman ammattialan muutoksista, taitoa arvioida oppimista erilaisissa ympäristöissä ja kykyä antaa rakentavaa palautetta (Vehviläinen 2004b, 30). Nämä ovat jokaisen ammatillisen opettajan taitoja ja siksi jo ammatillisessa opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijan tulisi saada kokemuksia tällaisista taidoista ja malleista.

Ohjauksen kehittämiseen liittyvät myös mentoroinnin ja tuutoroinnin käsitteet ja menettelytavat. Mentorointi tarkoittaa hierarkisesta viisauden jakamisesta luopumista ja sen sijaan yhteisölliseen käytännön toimintaan siirtymistä. Mentoroinnin periaatteina ovat esim. luottamuksellisuus, dialogisuus,

vastavuoroisuus, reflektio ja yhdessä oppiminen. Mentorointiprosessissa korostuu yhteistoiminnallinen kumppanuus ja opettajien pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista. Mentorointi onkin parhaimmillaan ammatillisen identiteetin tukemista. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen ja Tynjälä 2012, 38-39.)

Klassisen määritelmän mukaan mentorointi on ammatillinen ohjaussuhde, jossa kokenut mentori (ohjaava opettaja/oma ohjaaja) toimii kokemattomamman työntekijän ohjaajana ja auttaa oman työn kehittämisessä. Käsitteellisen muutoksen myötä mentorointiin liitetään myös yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Molemmat voivat olla saavina osapuolina. (Jokinen, Heikkinen ja Tynjälä 2012, 46-47.) Mentoroinnin mallina voidaan nähdä ohjaavien opettajien ja oma ohjaajien toiminta ja sitä olisi mahdollista kehittää edelleen ammatillisten opettajaopiskelijoiden ja heidän välillä. Parituutorointitoimintaa oli aloitettu muutama vuosi aikaisemmin ammatillisten opettajaopiskelijoiden välillä, mutta se oli hyvin pitkälle heidän oman aktiivisuuden varassa.

Toisen lähikäsitteen, tuutoroinnin, mukaisesti vanhempi opiskelija toimii uuden opiskelijan opastajana ja ohjaajana, joten merkittävin ero mentorointiin onkin kontekstissa. Tuutorointi liittyy formaaliin koulutukseen, kun mentorointi on nonformaalisissa eli työelämän toimintaympäristöissä tapahtuvaa. (Jokinen, Heikkinen ja Tynjälä 2012, 79-80.)

2.6 Ammatillisen opettajan osaaminen

Tässä luvussa käsitellään ammatillisen opettajan osaamista eurooppalaisen ja kansallisen tason näkökulmasta ja tämän tutkimuksen aikana käytössä olleen Helakorven (1999) mallin mukaista ammattipedagogista osaamista.

2.6.1 Eurooppalainen taso, EQF

Euroopan parlamentti ja neuvosto antoi ns. EQF- suosituksen, (European Qualification Framework) eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi (2008/C111/01) vuonna 2008. EQF:n avulla

eri maiden tutkintojen vertailua ja ymmärtämistä helpotetaan ja siten edistetään liikkuvuutta ja elinikäistä oppimista. Lisäksi parannetaan tutkintojen avoimuutta, läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta. Viitekehys sisältää kaikki tutkinnot perustasosta edistyneeseen tasoon luokiteltuna kahdeksaan vaativuustasoon, jotka perustuvat tietoina, taitoina ja pätevyytensä kuvatuille oppimistuloksille. EQF- suosituksessa suositellaan osaamiseen perustuvaa lähestymistapaa tutkintojen määrittelyssä ja kuvauksessa sekä epävirallisen ja arkioppimisen tunnustamisen edistämistä. (Koulutus ja tutkimus 2007- 2012, 51; Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009:24; HE 38/2012, 13-14.)

Laatua parantavia yhteisiä välineitä on tuotettu ja otettu käyttöön. Tällaisia yhteisiä välineitä ovat mm. eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF, European Qualification Framework), ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalainen siirtojärjestelmä (ECVET, European Credit System for Vocational Education and Training), korkeakouluopintojen eurooppalainen siirtojärjestelmä (ECTS, European credit transfer and accumulation) ja ammatillista osaamista kuvaava ansioluettelo Europass liitteineen sekä tutkintotodistuksen kansainväliset liitteet (Diploma ja Certificate Supplement). (Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti 2010, 33.) Tutkintotodistusten todistusmerkinnät tekevät tutkinnon tuottaman osaamisen tason ja osaamisen paremmin näkyväksi.

Eurooppalainen tutkintojen viitekehysten käyttöönotto on ollut jäsenmaille vapaaehtoista, mutta suosituksena oli, että jäsenmaat kuvaisivat vuoteen 2010 mennessä vastaavuudet kansallisten tutkintojärjestelmiensä ja EQF:n välillä joko viittaamalla kansallisissa tasoissa EQF:n tasoihin tai kehittämällä tarvittaessa kansallisia tutkintojen viitekehysjä (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009, 14).

2.6.2 Kansallinen taso, NQF

”Kansallisella tutkintojen viitekehyksellä tarkoitetaan välinettä, jolla tutkinnot luokitellaan tiettyjen kriteerien perusteella saavutetun oppimistason mukaan ja jonka tavoitteena on integroida ja koordinoida kansallista tutkintojen alajärjestelmiä ja parantaa tutkintojen selkeyttä, suorittamismahdollisuuksia, edistymistä ja laatua

suhteessa työmarkkinajärjestöihin ja kansalaisyhteiskuntaan” (Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus 2008/C 111/01; Euroopan Unionin neuvosto, 2012/C 398/01).

Hallituksen esityksessä (HE 38/2012) kansallisen viitekehysten (NQF, National Qualifications Framework) tavoitteena on parantaa tutkintojärjestelmän toimivuutta ja selkeyttä kuvaamalla tutkinnot ja osaamiskokonaisuudet yhdenmukaisella, ymmärrettävällä ja vertailukelpoisella ja yhtenäistämällä käytettäviä käsitteitä. Tavoitteena on myös tehostaa aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä erityisesti kiinnittää huomio tutkintojen edellyttämään osaamiseen ja auttaa oppilaitoksia ja korkeakouluja kehittämään koulutustaan ja opetussuunnitelmiaan osaamistavoitteita ja oppimistuloksia korostavaan suuntaan. Esityksen mukaan selkeät ja ymmärrettävät tutkintojen osaamiskuvaukset parantavat suomalaisen koulutuksen laatua. (HE 38/2012, 16.) Suomalaiset ammatilliset tutkinnot sijoittuvat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tutkintojen kansallisen viitekehysten (NQF) tasoille 4–6 siten, että ammatilliset perustutkinnot ja ammattitutkinnot sijoittuvat pääsääntöisesti tasolle neljä ja erikoisammattitutkinnot tasolle viisi. Tasolle 6 sijoittuvat ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot. (Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys 2009, 46.) Ammatillisen opettajan pedagogisten opintojen ajatellaan sijoittuvan tasolle 7, koska ne ovat pääsääntöisesti korkeakoulututkinnon jälkeistä koulutusta. NQF- taso 7 on kuvattu tarkemmin luvussa 4.1.2.

Suomessa ammattikorkeakoulujen yhteisen ECTS- projektin aikana on määritelty kaikkien ammattikorkeakoulututkintojen tuottamat yhteiset geneeriset ja koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit (Arene ry 2007). Arene ry (2010) on suositellut kaikkien ammattikorkeakoulututkintojen yhteisiksi kompetensseiksi mm. oppimisen taidot, työyhteisöosaamisen ja innovaatio-osaamisen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö laati hallituksen esityksen (HE 38/2012) tutkintojen ja muun osaamisen viitekehykseksi (NQF). Lain tutkintojen ja muun osaamisen viitekehyksestä sekä sitä täydentävän valtioneuvoston asetuksen oli tarkoitus tulla voimaan 1.1.2013, mutta se raukesi. Vuonna 2016 NQF:n valmistelu on aloitettu uudelleen.

Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa, Koulutus ja tutkimus 2007 - 2012, todettiin aikuiskoulutuksen osalta, että lisätään mahdollisuuksia, esim. ulkomailla hankitun pätevyyden osoittamiseen näytön kautta sekä kehitetään tunnustamismenettelyjä ja ammatillisen koulutuksen osalta siten, että varmistetaan ammatillisten opettajien ammatti- ja työelämäosaaminen sekä huolehditaan sen jatkuvasta uudistamisesta. Ammattikorkeakoulujen opetuksen laatua kehitetään lisäämällä työelämäyhteyksiä. Opettajankoulutusta kehitettäessä ammatillisessa opettajankoulutuksessa painottuvat erityisesti vuorovaikutus ja yhteistyö työelämän kanssa. (Koulutus ja tutkimus 2007- 2012, 48-68.)

2.6.3 Ammatillisen opettajan ammattipedagoginen osaaminen

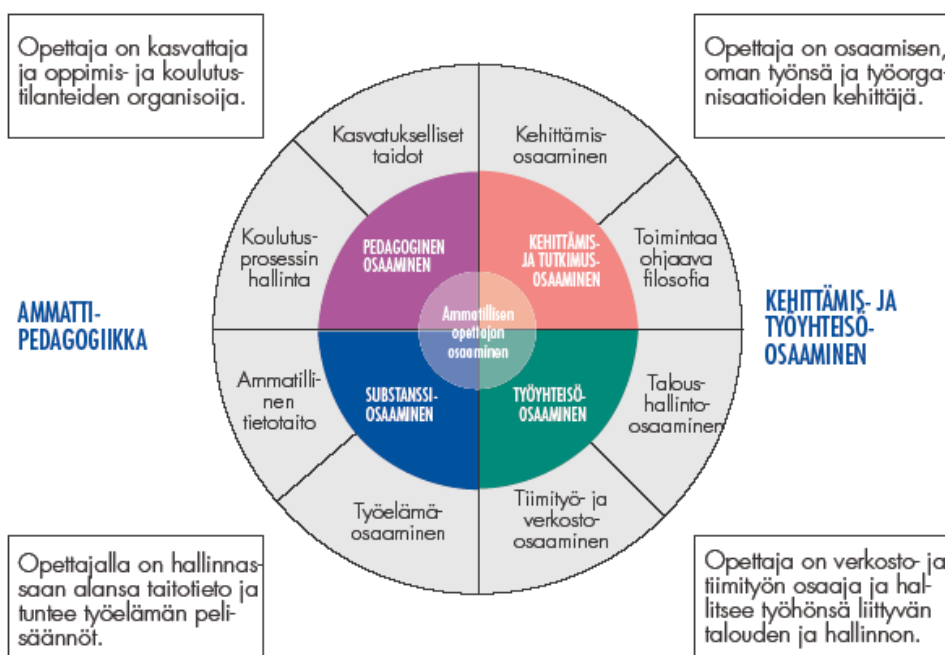
Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (1129/2014) säädetään edelleen, kuten aikaisemminkin, ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluvista opinnoista (kasvatustieteelliset perusopinnot, ammattipedagogiset opinnot, opetusharjoittelu ja muita opintoja) ja tavoitteista (ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa huomioiden työelämän ja ammattien kehittymisen) sekä kelpoisuusvaatimuksista.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa ammatillisten opettajien ammattitaitoon kuuluu olennaisena osana kyky määrittää oman ammattialansa osaamista ja arvioida sitä. Näyttöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa joudutaan analysoimaan tutkinnon perusteita, koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa, arviointikäytäntöjä, työelämäyhteyksiä ja työn sisältöä eri työpaikoilla. Näyttöjen myötä opettajien opetussuunnitelmaosaaminen lisääntyi ja yhteistyö työelämän kanssa sai aikaan ammattitaitokokemusten vaihtoa, opettajien ammatillisen osaamisen päivittymistä ja työelämä tietoisuuden vahvistumista. Pitkäaikaisten ja toimivien yhteistyöverkostojen tärkeys korostui opettajan oman työkokemuksen ja ammatillisen osaamisen ohella. (Niskanen 2008, 78-86.)

Soinisen (2010, 81) mukaan oman osaamisen tunnistamisen taito tulee olemaan opiskelijan tärkeä taito tulevaisuudessa. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ammatillisessa peruskoulutuksessa- (OSTU) selvityshankkeessa todettiin, että osaamisen tunnistamisen taitoa ei ole nostettu tietoiseksi oppimisen tavoitteeksi, eikä sitä ole myöskään opiskelijoille systemaattisesti opetettu. Koska kyseessä on

suhteellisen uusi asia koko koulutusjärjestelmässä, tulee erityisesti koulutuksen alkuvaiheessa kiinnittää osaamisen tunnistamisen oppimiseen huomiota. Myös ammatillisen opettajankoulutuksen osaamisvaatimuksiin osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tulee sisältyä, koska vastaavanlainen toiminta tulee sisältymään opettajaopiskelijan tulevaan työhön.

Lukuvuonna 2006 – 2007 käytettiin Helakorven (1999) määrittelemiä ammatillisen opettajan osaamisalueita Hämeen ammatikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2006 -2007) seuraavasti:



Kuvio 3. Ammatillisen opettajan osaamisalueet (Helakorpi 1999).

Helakorven (1999) määrittelyn mukaan ammatillisen opettajan asiantuntijuus muodostuu substanssi-, työyhteisö- ja kehittämis- ja tutkimusosaamisesta sekä pedagogisesta osaamisesta. Substanssiosaaminen muodostuu ammatillisesta tietotaidosta ja työelämäosaamisesta. Hänen mukaansa ammatillinen taitotieto tarkoittaa oman ammatillisen koulutuksen ja työkokemuksen perusteella hankittua osaamista: valmiutta suunnitella, toteuttaa ja kehittää alansa tehtäviä. Esim.

opettajan tulee osata suunnitella tuotteita ja palveluja sekä suurempia projekteja, hallita keskeiset alan työtehtävät sekä omata valmius arvioida ja kehittää töitä ja niiden suunnittelua. Opettajan ei odoteta olevan kaikkien ko. alan ammattien huipputaitaja, mutta yhden alan ammatin hallinta auttaa häntä ymmärtämään ja jäsentämään työelämätodellisuutta. Työelämäosaaminen tarkoittaa työyhteisöissä tarvittavaa käytännöllistä osaamista: yhteistyö- ja tiimityötaitoja, alan järjestelmien ja tietolähteiden tuntemusta, osaa käyttää mm. tieto-tekniikkaa ja verkostoja hyödyksi työssään, tuntee alan tavat ja perinteet, omaa vastuuntuntoa, kielitaitoa ja kykyä itsenäiseen vastuulliseen työhön. ”Pelisäännöt hallinnassa”.

Pedagoginen osa-alue muodostuu kasvatuksellisista taidoista ja koulutusprosessin hallinnasta. Kasvatukselliset taidot liittyvät opettajan kykyyn opettaa, ohjata ja motivoida opiskelijoita. Hänen tulee osata arvioida ja kehittää työtä ja työelämää. Se edellyttää kasvatuksen teorian ja käytännön hallintaa ja persoonallista otetta kasvatusta ja koulutustyöhön. Menestymisen ehtona on kyky mm. empaattiseen vuorovaikutukseen, mikä näkyy ihmissuhdetaitoina ja aitoa kiinnostuksena ihmisistä. Koulutusprosessin hallinnalla tarkoitetaan koulutusmahdollisuuksien luomista ja organisointia. Opettajan tulee hallita koko koulutusprosessi: suunnittelu, toteutus ja arviointi. Hänellä tulee olla yhteyksiä alan vaikuttajiin ja hänen tulee seurata kasvatusta ja opetusalan kehitystä. Koulutus on yhä enemmän toimimista niin lähi- kuin etäverkostoissa.

Aikuiskouluttajan ja ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuus on muutoin määritelty samoin, mutta koulutusprosessin hallintaan on lisätty kehittämistehtävä. Ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuuteen on lisätty työelämäosaamisen osalle toimiminen yhteiseen käsitteistöön ja jaettuun asiantuntijuuteen perustuvissa verkostoissa ja toisaalta pedagogisesta osaamisesta on jätetty pois työn ja työelämän kehittämistehtävä.

3 Toimintatutkimus metodologisena valintana

Tässä luvussa käsitellään toimintatutkimusta tutkimusmenetelmänä. Toimintatutkimusta on tarkasteltu laadullisena menetelmänä, erilaisten määritelmien ja toteuttamisvaiheiden kautta.

Syrjälän mukaan (1994, 12-13) laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin silloin, kun tutkimuksessa 1) ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niiden yleisluonteisesta jakaantumisesta, 2) ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, 3) halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joissa ei voida kontrolloida läheskään kaikkia vaikuttavia tekijöitä ja 4) halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista (Metsämuuronen 2003, 167). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen sekä osaamisen osoittamisen yksilöllisistä prosesseista sekä prosesseihin osallistuneiden opettajaopiskelijoiden ja heitä ohjanneiden ohjaavien opettajien saamista kokemuksista. Prosessit toteutettiin luonnollisesti toteutuneen normaalin opetus- ja ohjaustoiminnan sekä opetusharjoittelun aikana. Tutkimuksen tavoitteena on tiedon lisääminen prosessin eri vaiheista, käsitteistä ja syyseuraussuhteista sekä osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen ilmiöstä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 20) toteavat, että yksilön käsitys ilmiöstä, ilmiölle annetut merkitykset tai tutkimuksessa käytettävät välineet vaikuttavat väistämättä laadullisen tutkimuksen tuloksiin, sillä tulokset eivät ole irrallaan menetelmistä tai käyttäjistä. Koska ei ole olemassa puhdasta objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on subjektiivista, tutkija päättää aina tutkimusasetelmansa oman sen hetkisen ymmärryksensä varassa. Tässä tutkimuksessa on kyseessä tietyn hetken tiedot ja ymmärrys tietyssä havaintoyksikössä, tietyllä kohdejoukolla ja tietyssä kontekstissa ja toiminnassa. Toisaalta voidaan katsoa, että tämä tutkimus edustaa myös case-tutkimusta, koska kyseessä on tietty interventio tietyllä ryhmällä tietyssä tapauksessa

ja yhdessä toimintaympäristössä kuten Järvinen ja Järvinen (2000, 8-9) määrittelevät.

Ennen kuin lopulta päädyin toimintatutkimuksen menetelmään, harkitsin kriittisesti tutkimusmenetelmiä ja tutkimuksen toteuttamista eri näkökulmista. Toimintatutkimuksen ohella kyseessä olisi voinut olla myös case-tutkimus, koska toteutuksessa on yksi määritelty tapaus tietyssä kontekstissa.

Yin (1989) on case-tutkimuksen suunnittelun suhteuttanut 4 muuhun tutkimusotteeseen, kuten kokeeseen, surveyhin, arkistanalyysiin ja historian tutkimukseen. Survey- ja case- tutkimuksissa käytetään nykyhetken tietoja ja niissä ei kontrolloida havaintoyksikköä. Tässä tutkimuksessa on kyseessä tietyn hetken tiedot tietyssä havaintoyksikössä ja tietyllä kohdejoukolla. Erottelevana tekijänä Yin näkee tutkimusongelman muotoilun, tutkittavien kontrollin ja ajankohdan. Historiantutkimus ei tutki nykyhetken tapahtumia vaan selvittää miten ja miksi jotakin tapahtui kauan sitten, joten tämä tutkimus ei varmuudella edusta historian tutkimusta, vaan tiettyä ja tarkoin rajattua ajankohtaa. Case-tutkimuksessa voidaan myös kysyä, miten ja miksi jotakin tapahtui jossain tietyssä tapauksessa (laitoksessa, projektissa, kurssilla jne). (Järvinen & Järvinen 2000, 8-9.) Tämän tutkimuksen tapahtumat eivät olleet satunnaisia, vaan tarkoin suunniteltuja prosesseja, joita haluttiin kokeilla käytännössä ja saada osallistujien kokemusten avulla lisää tietoa ilmiöistä.

Cunningham (1997) osoittaa, että case-tutkimus sopii varsin moneen empiirisen tutkimuksen tehtävään. Hän ryhmittelee case-tutkimusmenetelmät kolmeen tyyppiin seuraavasti:

- 1) intensiiviset (narratiivi, taulukointi, **selittävä ja tulkitseva**),
- 2) vertailua korostavat (tapausten vertailu, tapausten katsaus, tulkitseva vertailu) ja
- 3) **toimintatutkimukset (diagnostinen ja kokeellinen toimintatutkimus).**

Usein yhdellä tai muutamalla tapauksella voidaan kuvata jotakin teoriaa ja käsitejoukkoa paremmin kuin määritelmillä. Tapausten vertailun avulla voidaan testata tiettyjä väitteitä ja kirkastaa tiettyjä käsitteitä. Tapausten vertailussa pyritään ensin laatimaan selitys yhdelle tapaukselle ja sen jälkeen toistamaan prosessi

samanlaisille tapauksille tai joukoille. Tulkitseva vertailu esim. menestyneiden yritysten kuvailut toimivat mallina muille (benchmarking). (Järvinen & Järvinen 2000, 58-59.) Tässä tutkimuksessa voidaan ajatella olevan kyseessä selittävä ja tulkitseva sekä kokeellinen toimintatutkimus, joka pohjautuu empiriaan, mutta kyseessä on vain yksi tapaus, joten vertailua eri tapausten välillä ei voida tehdä.

Yin (1983) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisia ja monilla tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii nykyistä tapahtumaa tietyssä ympäristössä. Syrjälän (1994, 10-12) mukaan ”Tapaus on yleensä jossain suhteessa muista erottuva, se voi olla poikkeava kielteisesti tai myönteisesti, mutta myös aivan tavallinen tyypillinen arkipäivän tapahtuma. Tutkittavasta tapauksesta pyritään kokoamaan monipuolisesti ja monella tavalla tietoa.” Metsämuurosen (2003, 169-171) mukaan lähes kaikki kvalitatiivinen tutkimus on tapaustutkimusta. Erot erilaisissa tiedonhankinnan strategioissa ilmentävät, kuinka tieto hankitaan ja mikä on tutkimuksen kohde.

Cunninghamin (1997) ja Yin’n (1989) mukaan case- tutkimusta voidaan tarkastella yhtenä tapauksena (single case) tai useana tapauksena (multiple case). Tiedonhankinta tehdään kyselyillä, haastatteluilla, havainnoinnilla tai arkistomateriaalin avulla ja tutkimus voi olla kuvailevaa, teoriaa testaavaa tai teoriaa luovaa. Cunninghamin (1997) neljällä intensiivimetodilla (narratiivi=yhteenvetoja eri dokumenteista, taulukointi=kategoriat, selittävä=tosiasioiden kirjaaminen, joista päätelmät ja tulkitseva=provokatiivinen) tavoitellaan yhden henkilön, ryhmän tai organisaation tapahtumien ja käytäntöjen hyvin intensiivistä ymmärtämistä. Tuloksena voi olla ainutlaatuisten, mutta tyypillisten kokemusten ja tapahtumien historia, kuvaus tai tulkinta, joka voi olla pohja tai alku ilmiön teorialle. Tämä tutkimus olisi näillä kriteereillä single-case- tapaus, jossa tiedonhankinta on tehty kyselyillä, teemahaastattelulla ja muuta materiaalia hyödyntäen ja lisäksi tutkimus olisi kuvaileva ja selittävä sekä mahdollisesti teoriaa luova.

Harkitsin tutkimuksen toteuttamista myös fenomenologisella otteella eli tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olisi ollut toiminnan merkityksen käsittäminen yhtäläisyyksien ja erityisyyksien avulla (Järvinen & Järvinen 2000, 68-70). Toisaalta myös fenomenografinen tutkimusote tarkoittaa ilmiön kuvaamista ja tutkimuksen kohteena on maailman ilmeneminen ja rakentuminen ihmisten

tietoisuudessa (Metsämuuronen 2003, 174.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kuitenkin saatuja kokemuksia eikä tietoisuuden rakentumista, joten fenomenografinen tutkimusote on siten poissuljettu.

Vaikka tutkimuksessa on paljon myös case-tutkimuksen piirteitä, päädyin kuitenkin toimintatutkimuksen menetelmään, koska tässä tutkimuksessa tehdään pienimuotoinen interventio ja sen vaikutuksia ja kokemuksia tutkitaan opettajaopiskelijoiden ja heitä ohjaavien opettajien kokemina. Kuten Cohen ja Manion (1995, 186) määrittävät toimintatutkimuksen olevan todellisessa maailmassa tehtävä pienimuotoinen interventio, jonka vaikutuksia tutkitaan tarkemmin. Syrjälän (1994, 30-33) mukaan toimintatutkimus pyrkii ratkaisemaan käytännön ongelmia, parantamaan sosiaalisia käytäntöjä sekä ymmärtämään niitä entistä syvällisemmin. Toimintatutkimus on aina tilanteeseen sidottua, yhteistyötä vaativaa, osallistuvaa ja itseään tarkkailevaa. Nämä mainitut piirteet täyttyvät tässä tutkimuksessa ja interventio on tiettyyn autenttiseen toimintaympäristöön sidottua.

Toimintatutkimus on intentionaalinen prosessi ja samalla se on tiettyyn aikaan ja paikkaan sijoittuva sosiaalisen toiminnan ketju, jossa tietyt tapahtumat seuraavat edeltäviä tapahtumia. Toimintatutkimus ei varsinaisesti ole tutkimusmenetelmä vaan lähestymistapa tai asenne, jossa tutkimus kytketään toiminnan kehittämiseen. (Heikkinen 2008, 36-37.)

Järvinen ja Järvinen (2000, 129 sekä Clark 1976, Oja ja Smulyan 1989, Whyte 1991) tiivistävät myös toimintatutkimuksen olevan tutkijan toimimista toisaalta käytännön ongelman ratkaisemiseksi ja samalla toisaalta sellaisen tiedon hankkimista, jolla on tarvittavaa tieteellistä mielenkiintoa. Elliot (1991, 49) puolestaan toteaa käytännön parantamisen olevan tärkeämpi tavoite kuin tiedon tuottamisen.

Heikkinen (2008, 15-17, 26) toteaa myös toimintatutkimuksen tiedon tuottamisen tarpeen käytäntöjen kehittämiseksi. Hänen mukaan toimintatutkimus perustuu interventioon, on käytännönläheistä, osallistavaa ja reflektiivistä ja on sosiaalinen prosessi. Toimintatutkimuksen tehtävä on muuttaa todellisuutta sitä tutkimalla ja tutkia todellisuutta sitä muuttamalla. Tässä toteutettavassa

toimintatutkimuksessa oli ensin tärkeää kokeilla interventiota käytännössä ja siten kokeilemalla tuottaa uutta tietoa käytäntöjen ja toimintatapojen kehittämiseksi.

Pienimuotoisimmillaan toimintatutkimus voi olla oman työn kehittämistä, mutta se tehdään lähes aina yhteistyössä muiden kanssa, joten se vaatii sosiaalista toimintaa ja siten myös vuorovaikutuksen edistämistä. Toimintatutkimus kohdentuu yleensä ajallisesti rajattuun tutkimus- ja kehittämisprojektiin, jossa suunnitellaan ja kokeillaan uusia toimintatapoja. (Heikkinen 2008, 15-17, 26.)

Carr ja Kemmis (1986) antavat toimintatutkimukselle kolme ominaisuutta:

- 1) tutkimuksen kohteena on sosiaalinen käytäntö, joka on altis muutoksille
- 2) toiminta etenee suunnittelun, toiminnan havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalisena kehänä, jossa jokaista vaihetta toteutetaan sekä suhteutetaan toisiinsa systemaattisesti ja kriittisesti
- 3) osallistujat ovat jokaisessa vaiheessa vastuullisia toiminnastaan ja sen intensiteetistä sekä muille osallistujille että itselleen.

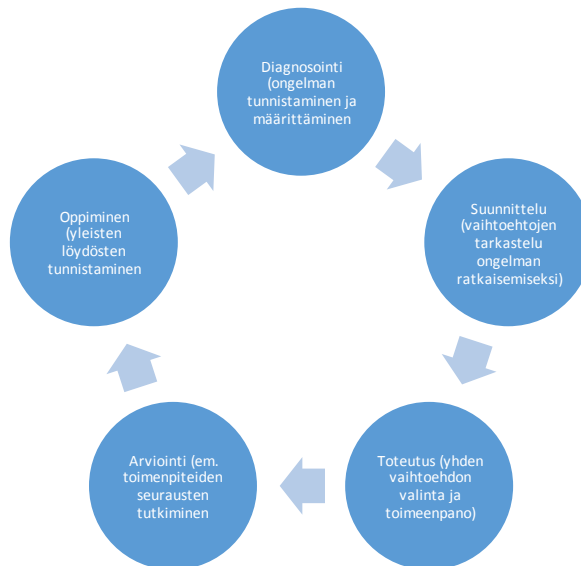
Tässä tutkimuksessa toteutuvat spiraalimainen ennalta suunniteltu toiminta ja osallistujien osallistuminen, mutta tutkimuksen sosiaalinen käytäntö ei ole kovinkaan altis muutoksille.

Cohen ja Manion (1995) kuvaavat toimintatutkimuksen etenemistä seuraavien vaiheiden avulla:



Kuvio 4. Toimintatutkimuksen eteneminen. (Metsämuuronen 2003, 181 - 183).

Hyvin samansuuntainen on Järvisen ja Järvisen (2000, 130) kuvaama Susman´n ja Evered´n (1978, 558) esittämä toimintatutkimuksen viisi-vaiheinen eteneminen, mutta ehkä hiukan pelkistetympi kuvaus:



Kuvio 5. Toimintatutkimuksen vaiheet. (Järvinen ja Järvinen 2000, 130).

Diagnosointivaiheessa tunnistetaan ongelma ja määritellään se tarkemmin, suunnittelussa tarkastellaan erilaisia vaihtoehtoja, toteutuksessa yhtä vaihtoehtoa kokeillaan ja arviointivaiheessa arvioidaan tehtyjä toimenpiteitä, niiden seurauksia ja pyritään tunnistamaan yleiset löydökset (Järvinen ja Järvinen 2000, 130). Tämä toimintatutkimus on toteutettu tämän lähestymistavan vaiheiden mukaisesti, koska se soveltui hyvin toimintatapojen kehittämiseen. Tutkimusinterventio on kuvattu tarkemmin luvussa 4.4.

Toimintatutkimuksen vaiheet hahmotetaan sykleinä, jotka vuorottelevat kehämäisesti. Useat peräkkäiset syklit muodostavat toimintatutkimuksen spiraalin, jossa toiminta ja ajattelu liittyvät peräkkäisinä toisiinsa suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektoinnin ja uudelleen suunnittelun keinä. Tätä spiraalimallia on moitittu kaavamaisuudesta ja ettei se kuvaa sosiaalisen toiminnan monimutkaisuutta ja ennakoimattomuutta, mutta todellisuudessa toiminta ja arviointi lomittuvat niin, ettei niitä voida erottaa toisistaan. Sylkien määrää tärkeämpää onkin toimintatutkimuksen perusidean eli suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin toteutuminen (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 78-82.)

Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 70) toteavat, että toimintatutkimuksessa myös koehenkilöt hyötyvät itse, sillä he oppivat ja hyötyvät prosessista. Sen sijaan interventiotutkimuksen tulosten yleistettävyyteen liittyy eettinen ongelma, sillä tutkittavat voivat olla sekä tutkimuksen kohteita että tulosten tekijöitä ja siksi on vaikea eliminoida koetilanteen vaikutusta pois lopputuloksesta. Interventiotutkimuksella on kuitenkin vahvat puolensa, koska ilmiötä ja siihen vaikuttavia tekijöitä voidaan tutkia aidoissa toimintaympäristöissä.

Susman ja Evered (1978) katsovat, että toimintatutkimus korjaa positiivistisen tieteen puutteita, koska se on suuntautunut tulevaisuuteen, korostaa tutkijan ja tutkittavien yhteistyötä, vaikuttaa kohteen kehittämiseen, tuottaa toimintaan perustuvia teorioita ja on tilannekohtaista. Toimintatutkimuksessa aikaansaatu muutos on siis tutkimustulos, jota voidaan pitää tärkeämpänä kuin sivutuotteena saatua tietämyksen lisäystä. (Järvinen ja Järvinen 2000, 130-132.)

Toimintatutkimus tavoittelee käytännön hyötyä ja käyttökelpoista tietoa, sillä se yhdistää teorian ja käytännön toiminnan. Toimintatutkija tekee tutkimuskohteeseen

tarkoituksellisen muutokseen tähtäävän välintulon, intervention ja siten tutkija on aktiivinen vaikuttaja ja toimija. (Heikkinen 2008, 19, 29.) Omaa asemaani tutkijana olen kuvannut tarkemmin luvussa 8.2.

Tutkija toimiikin kiinteästi niiden kanssa yhteistyössä, joiden ongelmasta on kysymys ja auttaa ei vain kuvailemaan maailmaa vaan myös muuttamaan toimintaa. Carr ja Kemmis (1987) katsovat, että toimintatutkimus on kasvatustieteessä ainoa tieteellinen metodi, jolla kasvatuskäytäntöjä voidaan muuttaa ja kehittää (Järvinen ja Järvinen 2000, 131). Tähän heidän katsantokantaansa on helppo yhtyä.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kuvataan toimintatutkimuksen toteuttamista, tutkimusympäristöä eli ammatillista opettajankoulutusta ja tutkimusintervention toteuttamista Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Lisäksi esitellään ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvää lainsäädäntöä sekä kuvataan tutkimukseen osallistujat. Luvun lopussa kuvataan tutkimusaineiston hankintaa sekä sen analysointia ja tulkintaprosessia.

4.1 Tutkimusympäristön kuvaus

Tutkimuksen aloituksen aikana, vuonna 2006, viidellä suomenkielisellä ammatillisella opettajakorkeakoululla, Oulun seudun, Jyväskylän, Tampereen, Hämeen ja Haaga - Helian ammattikorkeakoululla, oli oikeus järjestää ammatillista opettajankoulutusta. Ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot (60 op) on tarkoitettu ammatillisten oppilaitosten tai ammattikorkeakoulujen opettajille tai opettajiksi aikoville, joilla on jo ammattialan monipuolinen työkokemus ja soveltuva ammatillinen tutkinto. Ammatilliseen opettajankoulutukseen valitaan vuosittain yhteensä n. 1500 opiskelijaa. Opettajaopiskelijat tulevat hyvin erilaisista tilanteista aloittaessaan ammatillisen opettajan opinnot. Toiset voivat vaihtaa kokonaan ammattia ammattialansa työtehtävistä ammatillisen opettajan työtehtäviin ja toiset ovat jo toimineet, joskus useankin vuoden ajan, ammatillisen opettajan työtehtävissä. Kaikilla opiskelijoilla tulee kuitenkin olla riittävä työkokemus omalta ammattialaltaan.

Tutkimuksen konteksti muodostuu Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun muodostamasta viitekehyksestä ja ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmasta lukuvuonna 2006-2007, erityisesti ammattipedagogisista opinnoista ja opetusharjoittelu oppilaitoksessa. Tutkimusympäristöön, järjestettävän koulutuksen toimeenpanoon ja toteutettavaan opetussuunnitelmaan vaikuttavat voimassa oleva lainsäädäntö sekä eurooppalainen

ja kansallinen viitekehys. Seuraavissa luvuissa käsitellään ammatillista opettajankoulutusta säätelevää kansallista lainsäädäntöä, ammatillisen opettajankoulutuksen järjestämisestä sekä Hämeen ammattikorkeakoulun toteuttamaa ammatillista opettajankoulutusta lukuvuonna 2006-2007.

4.1.1 Ammatillista opettajankoulutusta säätelevä lainsäädäntö

Tutkimuksen aikana lukuvuonna 2006-2007 ammatillista opettajankoulutusta säätelivät Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (14.12.1998/986), Ammattikorkeakoululaki (9.5.2003/351), Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta (9.5.2003/356) ja valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta (15.5.2003/357).

Ammatillisten opintojen opettajan kelpoisuus säädettiin asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (A 1998/986, muutos 2010/1168), jonka 13 §:n 2 momentissa säädettiin, että ammatillisten opintojen opettajan tulee olla suorittanut vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot.

Ammattikorkeakouluissa (L 2003/351, muutos 2009/564), joka koskee myös ammatillista opettajankoulutusta soveltuvien osien (L 2003/356), säädettiin ammattikorkeakoulujen tehtävät 4 §:ssä seuraavasti: Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on **antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin** sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta **ammattillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua** ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä **työelämää ja aluekehitystä tukevaa** ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviä hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee **edistää elinikäistä oppimista**. Ammattikorkeakoulut antavat ja kehittävät aikuiskoulutusta **työelämäosaamisen ylläpitämiseksi** ja vahvistamiseksi. Ammattikorkeakoulu voi antaa ammatillista opettajankoulutusta sen mukaan kuin siitä erikseen säädetään.

Yhteistyöstä toimintaympäristön kanssa säädettiin 5 §:ssä siten, että ammattikorkeakoulun tulee olla erityisesti omalla **alueellaan yhteistyössä**

elinkeino- ja muun työelämän sekä suomalaisten ja ulkomaisten korkeakoulujen samoin kuin **muiden oppilaitosten** kanssa.

Opintojen tavoitteista, rakenteista ja muista opintojen perusteista (L 2003/356, 6 §) säädettiin valtioneuvoston asetuksella ja määrättiin sen nojalla ammattikorkeakoulun tutkinto säännössä. Opiskeluajasta (L 2003/356, 10§) säädettiin siten, että opinnot oli suoritettava viimeistään vuotta niiden laajuutta pidemmässä ajassa ja osa-aikaisesti suoritettuna kolmessa vuodessa. Osaamisen tunnustamisesta tai opintojen hyväksilukemisesta ei ole vuonna 2003 voimassa olevassa lainsäädännössä säädetty millään tavoin.

4.1.2 Ammatillisen opettajankoulutuksen järjestäminen

Valtioneuvosto on myöntänyt hakemuksesta ammattikorkeakoulun ylläpitäjille oikeuden järjestää ammatillista opettajankoulutusta (L 2003/356, 2 §). Viidellä suomenkielisellä ammatillisella opettajakorkeakoululla oli vuonna 2006 oikeus järjestää ammatillista opettajankoulutusta: Oulun seudun, Jyväskylän, Tampereen, Hämeen ja Haaga - Helian ammattikorkeakoulut.

Tutkimuksen aikana (2006-2007) valtioneuvoston asetuksessa ammatillisesta opettajankoulutuksesta (VNA 15.5.2003/357) säädettiin opintojen rakenteesta, opintojen laajuudesta ja opettajankoulutusohjelmasta. Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuului kasvatustieteellisiä perusopintoja, **ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua** ja muita opintoja (VNA 2003/357, 1§). Ammatillisten opettajankoulutusopintojen laajuus oli 60 opintopistettä (VNA 2003/357, muutos 2004/498, 2 §). Opintojen tavoitteena oli antaa opiskelijalle tiedot ja taidot **ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista** ja antaa valmiudet **kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen** (VNA 2003/357, 4§).

Kansallisessa viitekehyksessä ammatillinen opettajankoulutus sijoittuisi ehdotetun, mutta rauenneen hallituksen esityksen mukaisesti NQF-tasolle 7 (HE 165/2010, 38/2012), vaikka kyseessä ei ole tutkintoon johtava koulutus.

Taulukko 1. Kansallisessa viitekehyksessä (NQF) kuvattu 7-tason osaaminen.

<p>Taso 7</p>	<p>Hallitsee laaja-alaiset ja pitkälle erikoistuneet oman alansa erityisosaamista vastaavat käsitteet, menetelmät ja tiedot, joita käytetään itsenäisen ajattelun ja/ tai tutkimuksen perustana.</p> <p>Ymmärtää alan ja eri alojen rajapintojen tietoihin liittyviä kysymyksiä ja tarkastelee niitä ja uutta tietoa kriittisesti. Kykenee ratkaisemaan vaativia ongelmia myös luovin toteutuksin tutkimus- ja/ tai innovaatiotoiminnassa, jossa kehitetään uusia tietoja ja menettelyjä sekä sovelletaan ja yhdistetään eri alojen tietoja.</p> <p>Kykenee työskentelemään itsenäisesti alan vaativissa asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä. Kykenee johtamaan ja kehittämään monimutkaisia, ennakoimattomia ja uusia strategisia lähestymistapoja. Kykenee johtamaan asioita ja/ tai ihmisiä. Kykenee arvioimaan yksittäisten henkilöiden ja ryhmien toimintaa. Kykenee kartuttamaan oman alansa tietoja ja käytäntöjä ja/ tai vastaamaan muiden kehityksestä.</p> <p>Valmius jatkuvaan oppimiseen. Osaa viestiä hyvin suullisesti ja kirjallisesti sekä alan että alan ulkopuoliselle yleisölle äidinkielellään. Osaa toimia erilaisten ihmisten kanssa opiskelu- ja työyhteisössä sekä muissa ryhmissä ja verkostoissa huomioiden yhteisölliset ja eettiset näkökulmat. Kykenee vaativaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen toisella kotimaisella ja vähintään yhdellä vieraalla kielellä. Noudattaa kestävän kehityksen mukaisia työ- ja toimintatapoja.</p>	<p>Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot</p> <p>Ylemmät korkeakoulututkinnot</p>
--------------------------	--	--

Koulutuksen järjestäjän tasoa eli ammatillisen opettajakorkeakoulun tasoa edustaa Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opetussuunnitelma sekä siinä käytetty Helakorven malli (1999) ammatillisen opettajan osaamisesta. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteeksi rajataan Ammattipedagoginen osaaminen.

4.1.3 HAMK ammatillisen opettajakorkeakoulun toteuttama ammatillinen opettajankoulutus lukuvuonna 2006 - 2007

Hämeen ammattikorkeakoulun ammatillinen opettajakorkeakoulu on yksi Suomen suurimmista ja vanhimmista opettajakorkeakouluista, jossa opiskelee valtiorahoitteisessa ammatillisessa opettajankoulutuksessa vuosittain n. 350 - 360 opettajaopiskelijaa. Syksyllä 2006 valtiorahoitteista ammatillista opettajankoulutusta aloitettiin seuraavanlaisilla toteutustavoilla opetusryhmittäin: Yhden vuoden -06-ryhmä (YV06), Puolentoista vuoden -06-ryhmä (PV06) ja Kahden vuoden -06-

verkkoryhmä (KV06). Koulutuksen toteutusmallit kuvasivat opintojen kestoa ja lisäksi yhden ryhmän osalta myös oppimisympäristöä eli verkko-opetusympäristöä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen laajuus oli 60 opintopistettä, joka muodostui seuraavista opinnoista (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2006 - 2007):

Kasvatustieteelliset perusopinnot, ammattikasvatus 12 op

- Johdatus kasvatustieteeseen 4 op
- Ammattikasvatus 4 op
- Yhteiskunta, työelämä ja koulutus 4 op

Ammattipedagogiset opinnot 26 op

- Opettajaksi kasvu 4 op
- Opettajan työ 6 op
- Oppiminen ja oppimisen edistäminen 3 op
- Opetus- ja ohjausmenetelmiä 5 op
- Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi 8 op

Opetusharjoittelu 14 op

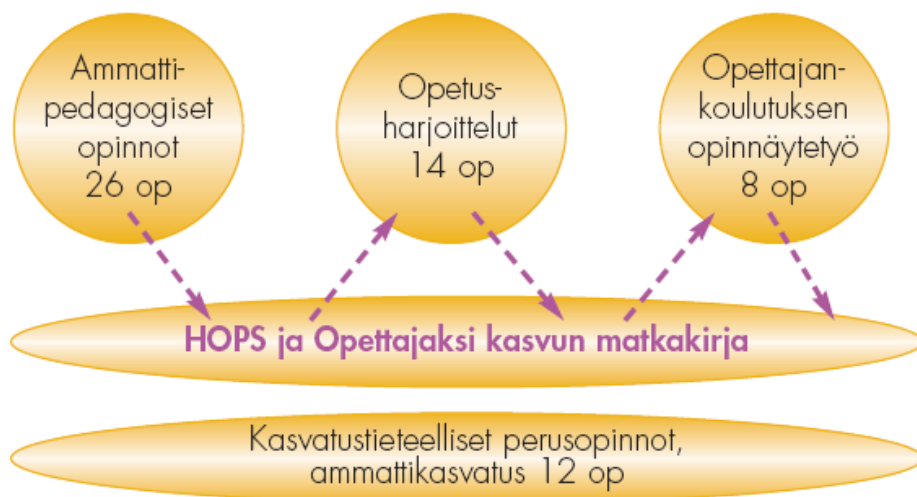
- **Opetusharjoittelu oppilaitoksessa 8 op**
- Laaja-alaistava opetusharjoittelu 3 op
- Työelämän opetusharjoittelu 3 op

Opettajankoulutuksen opinnäytetyö 8 op

Ammattipedagogisten opintojen ja opetusharjoittelu oppilaitoksessa- jakson tavoitteet, opiskelu, arviointi ja arviointikriteerit on kuvattu liitteessä 1.

Opetusharjoittelu oppilaitoksessa- jakso oli laajuudeltaan 8 op. Oppilaitoksissa toteutettava opetusharjoittelu toteutettiin oppilaitoksen **autenttisessa toimintaympäristössä**, jossa opettajaopiskelija pääsi harjoittelemaan edustamansa ammattialan opettamisen taitoa. Opettajaopiskelijoiden palautteiden perusteella ammattipedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu olivat yleensä heille merkityksellisimmät opintojaksot.

Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen kytkeytyminen toisiinsa kuvattiin seuraavalla kuviolla (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2006 -2007):



Kuvio 6. Ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen kytkeytyminen toisiinsa. (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2006-2007).

Kuvion 6 mukaisesti henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) ja Opettajaksi kasvun matkakirja kokosivat saavutetun oppimisen ja opettajaksi kasvun prosessin yhteen.

Opettajaksi kasvu (4 op)- opinnoissa opettajaopiskelija suunnitteli oman henkilökohtaisen opiskelu- ja oppimissuunnitelman. Hän asetti mm. omat opettajaksi kasvun tavoitteensa, hyödynsi opintoja, ohjausta ja harjoitteluoppilaitostoimintaa sekä osasi analysoida ja arvioida omaa opettajaksi kehittymistään. Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa opettajaopiskelija määritteli valinnaiset opintojaksot, koulutusmuotoon suuntautumisen (amk, toinen aste, aikuiskoulutus), harjoittelut ja niiden aikataulutuksen. Tuotoksena syntyi opintojen alkuvaiheessa useampi Hops ja opintojen edetessä sekä opintojen päättyessä kokoava Opettajaksi kasvun matkakirja. Ryhmäkohtaisesti opetus- ja toteutussuunnitelma oli määritelty tarkoin viikkotasolla ja kuvattu opinto-oppaassa.

Opintojen henkilökohtaistaminen ja yksilöllistäminen toteutui opiskelijalle lähinnä muutamien valinnaisten opintojaksojen ja harjoitusoppilaitoksen valintana tai virallisen oppimisen tunnustamisena silloin, kun opiskelijalla oli esittää todistus aikaisemmista opinnoista. Opintojen hyväksiluvun ohjeet koskivat vain virallista

oppimista eli opintotodistuksilla hyväksiluettavia opintoja, mutta aikaisemmin hankittua osaamista, kuten ammatillisen opettajan työkokemusta, projektiosaamista tai muuta työkokemusta, ei ollut mahdollista saada hyväksiluettua opintoihin.

Ammatillisen opettajan osaamisalueiden kuvaamisessa käytettiin S. Helakorven (1999) mallia, jossa ammatillisen opettajan osaaminen jakautuu pedagogiseen, substanssi-, työyhteisö- ja kehittämis- ja tutkimusosaamiseen. Kuva ammatillisen opettajan asiantuntijuudesta ja tarkempi sisältö on kuvattu luvussa 2.5.3.

Helakorven (1999) mallin mukaan pedagoginen osaaminen muodostuu kasvatuksellisista taidoista ja koulutusprosessin hallinnasta ja substanssiosaaminen puolestaan ammatillisesta tietotaidosta ja työelämäosaamisesta. Tässä tutkimuksessa oltiin erityisesti kiinnostuneita ammattipedagogisesta (pedagoginen osaaminen ja substanssiosaaminen) osaamisesta. Opetusharjoittelu oppilaitoksessa- jakson aikana arvioitavia kohteita olivat Perusopetustaidot (oman ammatin hallinta ja kytkeä työelämään, opetuksen suunnittelu, oppimisprosessin toteutus ja erilaiset menetelmät, viestintä- ja vuorovaikutustaidot sekä arviointitaidot) ja Toiminta työyhteisössä (sitoutuminen, aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus). Opetusharjoittelun arvioinnin kohteet eivät olleet aivan linjassaan Helakorven mallin (1999) mukaisesti ja tämä aiheutti epäselvyyttä ja epätarkkuutta arviointiin.

Osaava opettaja 2010- 2020- hankkeessa käytettiin myös pohjana Helakorven mallia, mutta se muokattiin neljään osa-alueeseen seuraavasti: ammatillinen osaaminen, koulutuksen ja työelämän yhteistyöosaaminen, pedagoginen osaaminen ja työyhteisöosaaminen (Paaso 2010, 118).

Opettajakorkeakoulun ohjausverkostossa toimi useita henkilöitä erilaisissa ohjauksen rooleissa. Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajakorkeakoulun omaohjaajan, ammatillisessa oppilaitoksessa toimivan ohjaavan opettajan ja paritutorin rooliin ja tehtäviin opettajaksi kasvun ohjauksessa.

Omaohjaaja oli ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toimiva ryhmän ohjaaja, joka vastasi oman ryhmänsä opettajaopiskelijoiden yksilöllisestä opettajaksi kasvun kokonaisvaltaisesta ohjaamisesta. Hän perehdytti opettajaopiskelijat opintojen alkuvaiheessa, mm. opiskeluun opettajakorkeakoulussa, opintojen tavoitteisiin ja

sisältöihin ja ohjasi hopsin ja matkakirjan tekemistä. Opintojen edetessä omaohjaaja vastasi kokonaisvaltaisesta opintojen etenemisestä, oppimisen ohjaamisesta, opettajaksi kasvun, opetusharjoittelun ja opinnäytetyön ohjaamisesta. Omaohjaaja teki yhteistyötä opintoneuvojan kanssa, mm. opiskelijoille myönnettäviin hyväksilukuihin ja harjoitteluoppilaitosten ohjaavien opettajien kanssa, mm. opettajaopiskelijoiden arviointiin liittyen. Opetusharjoittelun ohjaus toteutettiin pääsääntöisesti ryhmäohjauksena lähijaksoilla tai verkossa ryhmä- ja yksilöohjauksena. Omaohjaajille oli varattu resurssia myös oppilaitoskäyntejä varten.

Ammatillisissa oppilaitoksissa tai ammattikorkeakouluissa toimivat **ohjaavat opettajat** ohjasivat opettajaopiskelijaa opetusharjoittelun aikana, seurasivat opetusta, antoivat palautetta ja arvioivat kirjallisesti opetusharjoittelujakson sen päättyessä. Opintoneuvoja koordinoi ohjaavien opettajien perehdyttämistä ja toimintaa, mm. yleisinformaation ja heille kohdennetun koulutuksen (3 op) muodossa.

Paritutorina toimi saman ryhmän toinen opettajaopiskelija, jonka kanssa opiskelija saattoi ja halusi työskennellä. Opiskelijat sopivat keskenään, miten he pitivät yhteyttä, miten keskenään toimivat tai hyödynsivät toistensa osaamista ja mitä tekivät tai miten auttoivat toisiaan.

Kolmikantaisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa erilaista kokoonpanoa kuin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa ja yhtäläisyyksiä onkin enemmän ammatillisen peruskoulutuksessa toteutettavien ammattiosaamisen näyttöjen arvioinnin kanssa. Oppilaitoksen ohjaava opettaja edusti työelämää, lähinnä työntekijän tasoa ja omaohjaaja edusti opettajaa tai ns. vastuukouluttajaa. Opettajaopiskelijan läsnäolo suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kannalta oli merkittävä. Varsinaista työnantajan edustajaa ei tässä kokoonpanossa ollut. Ammattiosaamisen näytöissä suunnittelu ja arviointi toteutuvat opettajan, työpaikkaohjaajan ja opiskelijan yhteistyönä ja näyttötutkinnoissa vastaavasti vastuukouluttajan, työelämän edustajan (työntekijä ja työnantaja) ja tutkinnon suorittajan yhteistyönä. Kuten jo aikaisemmin luvussa 2.4 todettiin, Kallioniemen, Majurin ja Mahlamäki - Kultasen (2008, 24 - 26) selvityksen mukaan sekä ammattiosaamisen näyttöjen että näyttötutkintojen suunnittelusta ja arvioinnista kokonaisvastuun kantaa

oppilaitoksen edustaja eli opettaja, vaikkakin molemmissa järjestelmissä painotetaan työelämän edustajan näkemystä ja se koetaan merkittäväksi.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusjoukon valinnan perusteena oli se, että tämä opettajaopiskelijoiden ryhmä (n=23) opiskeli yhden lukuvuoden, syksystä 2006 kesään 2007, jolloin tutkimus oli selkeästi rajattu tiettyyn opiskelijaryhmään ja tiettyyn aikataulutukseen. Tämän YV06-ryhmän aikataulutus oli mahdollista sovittaa tutkimuksen kannalta sopivan tiiviiksi ja toisaalta joustavaksi. Opettajaopiskelijoilta pyydettiin tutkimuslupa (20 suostui) nauhoitusten, henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien, lomakkeiden, haastattelujen ja muun materiaalin käyttöön tutkimustarkoituksessa. Opetuksen sisällöissä mikään ei muuttunut aikaisempaan verrattuna, ainoastaan ammattipedagogisiin opintoihin ja opetusharjoitteluun liittyviin toteutuksiin ja ohjaukseen oli suunniteltu lisäelementtejä ohjaukseen ja arviointiin liittyen. Opettajaopinnot toteutettiin lähi- ja etäopetuksena etukäteen suunnitellun ja määritellyn aikataulutuksen mukaisesti (Ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-opas 2006-2007). Lähiopetus toteutettiin Hämeenlinnassa yleensä noin kerran kuukaudessa 2-3 päivän jaksoina ja etäjaksoilla opintojen ohjausta toteutettiin Moodle-oppimisympäristössä, sähköpostilla ja puhelimitse.

Teemahaastatteluun opiskelijat valittiin tämän ryhmän kahdesta suurimmasta koulutusalaryhmästä (tekniikka ja liikenne ja matkailu- ja ravitsemisala) ja tasapuolisesti siten, että joillakin opiskelijoilla oli jo aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta ja joillakin ei ollut aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta lainkaan. Sukupuolijakauman oli tarkoitus olla puolet naisia ja puolet miehiä, mutta lopulta viidestä teemahaastatteluun osallistuneesta kolme oli miehiä ja kaksi naista. Koko 23 opiskelijan ryhmästä viisi haastateltavaa edustaa 21,74 % osuutta, joten teemahaastatteluun osallistuneiden osuus oli riittävän kattava. Omat ennakkokäsitykseni opiskelijoiden valinnasta tiedostin siten, että tutkimukselle oli hyväksi, että joukossa oli muutama selkeästi kriittisiä mielipiteitä omaavaa opiskelijaa. Tarkoituksena oli haastatella kuutta opiskelijaa, mutta yhden opiskelijan kanssa (nainen) tuli henkilökohtaisia aikataulullisia esteitä siten, että haastateltavia oli lopulta viisi.

Opettajaopiskelijoita ohjaavat opettajat olivat tutkimuksessa mukana osallistumalla intervention toteutuksiin, aloitus- ja arviointikeskusteluihin sekä muihin keskusteluihin ja Webropol- kyselytyökalulla tehtyyn haastatteluun.

4.3 Tutkimusintervention kuvaus

Toimintatutkimuksen prosessia kuvataan usein syklinä, johon kuuluu kahdenlaisia vaiheita, konstruoivia ja rekonstruoivia vaiheita. Konstruoiva toiminta on uutta rakentavaa, tulevaisuuteen suuntaavaa, kun taas rekonstruoivassa vaiheessa havainnoidaan ja arvioidaan toteutunutta toimintaa. Kokeilun aikana havainnoidaan ja kerätään aineistoa. Syklin vaiheet vuorottelevat kehämäisesti ja sykli voi alkaa mistä aiheesta tahansa ja usein sen alkua on mahdotonta paikantaa. Useat peräkkäiset syklit muodostavat toimintatutkimuksen spiraalin, jossa toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleen suunnittelun kehinä. Spiraalimallia on arvosteltu kaavamaisuudesta ja väitetty, ettei se täysin kuvaa sosiaalisen toiminnan monimutkaisuutta ja ennakoimattomuutta. Suunnittelu, toiminta ja arviointi kuitenkin lomittuvat ja siksi niitä on vaikea erottaa toisistaan. (Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski 2008, 78-80.) Wuest'in ja Merritt-Gray'n (1997, 286) mukaan toiminta ja muutos esiintyvät koko tutkimusprosessin ajan, eivätkä vain lopullisissa tuloksissa

Kuviossa 7. havainnollistetaan sitä, miten henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, opetusharjoittelu oppilaitoksessa ja ammattpedagogisen osaamisen osoittaminen kytkeytyivät toisiinsa opettajaopiskelijan näkökulmasta. Opettajankoulutuksen alkuvaiheessa opettajaopiskelijat tekivät oman henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, jonka osana oli ammatillisen opettajan osaamiskartoitus (Helakorpi 1999) sekä osaamisen osoittamisen yksilöllinen suunnitelma ja päivittivät niitä tarvittaessa. Ennen opetusharjoittelu oppilaitoksessa -jakson alkua käytiin ns. kolmikantainen aloituskeskustelu (opettajaopiskelija, harjoitteluoppilaitoksen ohjaava opettaja ja ammatillisen opettajakorkeakoulun omaohjaaja), jossa vielä keskusteltiin opettajaopiskelijan henkilökohtaisista tavoitteista, täsmennettiin niitä tarvittaessa ja keskusteltiin mahdollisesta jo aikaisemmin hankitusta osaamisesta tai opetusharjoittelun aikana hankittavasta osaamisesta. Opetusharjoittelu oppilaitoksessa -jakson aikana opettajaopiskelija

harjoitteli opettamista ja oppimistilanteiden toteuttamista ja kävi arviointi- ja palautekeskusteluja ohjaavan opettajan kanssa. Ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen suunniteltiin yhdessä opettajaopiskelijan ja harjoitusoppilaitoksen ohjaavan opettajan kanssa ja se toteutettiin opetusharjoittelun loppuvaiheessa. Suunnitelmansa mukaisesti opettajaopiskelija osoitti ammattipedagogisen osaamisensa ja välittömästi sen jälkeen käytiin yhdessä ns. kolmikantainen (opettajaopiskelija, harjoitteluoppilaitoksen ohjaava opettaja ja ammatillisen opettajakorkeakoulun omaohjaaja) arviointikeskustelu. Opintojen kuluessa opettajaopiskelija työsti myös opettajaksi kasvun matkakirjaa tiettyjen teemojen ja ohjauksen mukaisesti ja joka käsiteltiin viimeiseksi opintojen päättövaiheessa.



Kuvio 7. Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, opetusharjoittelun ja ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen kytkeytyminen toisiinsa. (Lahdenkauppi 2006).

Opetusharjoittelu oppilaitoksessa -jakson aikana annetusta näytöstä voidaan käyttää käsitettä opetusnäyttö tai opetustilanne, mutta tässä tutkimuksessa näyttö on määritelty ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseksi, jossa opettajaopiskelija osoittaa opinnoilla tai muuten saavuttamansa ammattipedagogisen osaamisensa työympäristössään käytännön opettajan työtä tekemällä. Kyseessä on siis laajempi osaamisen osoittamisen kokonaisuus kuin vain yksittäinen opetusnäyttö tai opetustilanne. Opettajaopiskelija osoittaa, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman oppimistavoitteiden mukaisen ja työelämän edellyttämän ammattipedagogisen osaamisen.

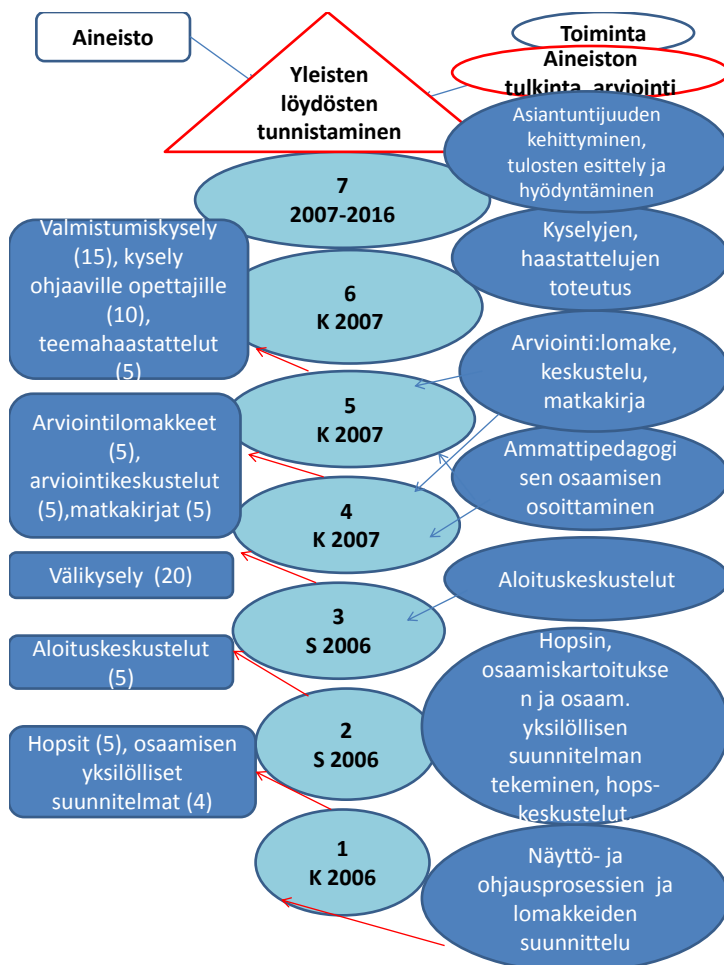
Huovisen, Rovion ja Kiilakosken (2008, 96) mukaan suunnitteluvaiheessa toimintatutkija hahmottelee tutkimusasetelmaa ja -tehtäviä koskevia kysymyksiä ja ideoi kenttätöitä. Myös tutkimuksen toteuttamista suunnitellaan, esim. tutkimuskohde, tutkimusluvan hankkiminen, toimintaa kentällä, aikataulut, palaverit ja aineiston hankinta ja käyttö. Tässä tutkimuksessa kokonaisuuden suunnittelu alkoi kevään 2006 aikana, jolloin tehtiin päätökset myös ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankouluttajien työsuunnitelmista ja tuntikertymistä. Tuolloin tutkijana halusin yhden vuoden opiskelijaryhmän, jotta interventio olisi aikataulullisesti mahdollisimman tiivis ja hyvin hallittavissa.

Toimintatutkimuksesta on esitetty kritiikkiä siitä, jos tutkimuksen toteutus jää yhteen sykliin ja kyseessä ei tällöin olisi ollenkaan toimintatutkimus, mutta toisaalta syklien määrä ei kuitenkaan ole mielekäs arviointikriteeri. Toimintatutkimukselle ominainen jatkuvuus ja spiraalimainen kehittäminen voivat sisältyä yhteenkin sykliin, sillä ainutkertainen saattaa tuottaa uutta ja merkittävää tietoa. Syklien määrää tärkeämpää on toimintatutkimuksen perusidean, suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin toteutuminen. (Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski 2008, 82.) Tässä tutkimuksessa suunnittelu, toiminta ja arviointi limittyivät tehtyyn interventioon koko lukuvuoden ajan. Ainoastaan toiminnan päälinjat suunniteltiin ennen lukuvuoden alkua. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa painottui selvästi konstruoiva toiminta, jolloin luotiin uutta ja loppuvaiheessa vastaavasti painottui rekonstruoiva toiminta, jolloin arvioitiin toimintaa.

Aarnio (1999, 72-73) kuvaa toimintatutkimuksessaan tutkimusprosessin vaiheet lukuvuoden aikana kolmena syklinä, joissa eri vaiheet; suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi, toteutuvat varsin säännöllisesti. Lisäksi tutkimuksen kolme sykliä noudattavat myös oppimisprosessin vaiheita.

Koska tässä toimintatutkimuksessa suunnittelu, toiminta ja arviointi limittyivät toisiinsa, niitä on vaikea erottaa toisistaan. Syklit eivät ole siis selvärajaisia ja siksi niiden erottelu tuntuu keinotekoiselta. Tässä toimintatutkimuksessa tyypillisten syklien voidaan katsoa toteutuneen pienempinä toimintojen mukaisina prosesseina 7 kertaa kevään 2006 ja kesän 2007 aikana, jolloin toimintaa suunniteltiin ja toteutettiin havaintojen pohjalta eri toimijoiden kanssa ja koko tutkimusprosessin ajan.

Kuviossa 8. on kuvattu toimintatutkimuksen toteuttaminen siten, että keskellä on kuvattu syklisen etenemisen aikataulus kevästä 2006 keväseen 2016, oikealla on kuvattu toiminnot, mitä tutkimuksen aikana tehtiin ja vasemmalla aineiston hankinta ja määrät. Aineiston tulkinnan ja arvioinnin tuloksena tunnistetaan tutkimuksen löydökset.



Kuvio 8. Tutkimusintervention ja toiminnan toteuttaminen sekä aineiston hankinta.

Ensimmäisessä syklissä kevään 2006 aikana tunnistettiin ongelma, määriteltiin se ja perehdyttiin tutkimuskirjallisuuteen sekä hyvien käytänteiden malleihin toteuttaa osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä opiskelijan

osaamisen arviointia ja heidän ohjaamista. Näiden havaintojen, tietojen ja keskustelujen pohjalta suunniteltiin seuraavan syyslukukauden interventio eli Ammatillisen opettajankoulutuksen YV06- näytöprosessi, YV06-opettajaopiskelijan henkilökohtaistaminen ja ohjausprosessi (Liite 2), aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen kokonaisprosessi ammattikorkeakoulussa (Liite 3) ja opetusharjoittelu oppilaitoksessa -jakson ohjausprosessi (Liite 4). Lisäksi suunniteltiin Ammattipedagogisiin opintoihin (26 op) liittyvä ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen yksilöllinen suunnitelma (Liite 5) ja ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen arviointilomake (Liite 6), jonka arvioitavat kohteet muokattiin opintojaksojen oppimistavoitteista ja S. Helakorven (1999) mallin pohjalta noudattaen työprosessin kulkua ja työprosessin hallinnassa vaadittavaa osaamista.

Ammatillisen opettajakorkeakoulun johto sitoutui myös kokeiltavaan interventioon ja myönsi ylimääräistä tutkimusresurssia tätä opiskelijaryhmää varten.

Toisessa syklissä syksyllä 2006 ammatillinen opettajankoulutus alkoi ja opettajaopiskelijaryhmältä kysyttiin heti ensimmäisellä opintoviikolla suullinen suostumus tutkimukseen. Koulutuksen alussa kartoitettiin opettajaopiskelijoiden lähtötilanne, jolloin he tekivät ammatillisen opettajan osaamiskartoituksen (Helakorpi, 1999), henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen yksilöllisen suunnitelman (Liite 5). Koska Hops-keskusteluita ei ollut resurssien vuoksi mahdollista käydä henkilökohtaisesti jokaisen kanssa, ne käytiin 2-4 opettajaopiskelijan pienryhmissä, joissa jokainen opettajaopiskelija tarkasteli omaa osaamista kokonaisuutena suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin, osaamiskartoitukseen ja ammattipedagogisen osaamisen arviointikohteisiin (Liite 6) ja tarkensi omaa hopsiaan. Lisäksi käsiteltiin yhdessä vielä tärkeät asiat ja kysyttävät sekä epäselvät kohdat. Pienryhmissä oli tarkoitus saada hyödynnettyä kokeneempien opettajaopiskelijoiden erilaista osaamista ja heidän kokemuksiaan, joka onnistui vain osittain. Opintojaksojen opetuksessa pyrittiin huomioimaan opettajaopiskelijan muu kuin virallisesti tunnustettu aikaisemmin hankittu osaaminen siten, että hän saattoi toimia apuopettajana tai asiantuntijaluennoitsijana erilaisissa teemoissa, joihin hänellä oli tunnustettavaa tai jo tunnustettavaa osaamista.

Ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen määriteltiin ja eri osapuolten (omaohjaaja, opettajaopiskelija, ohjaava opettaja ja opintoneuvoja) vastuut ja velvollisuudet kirjattiin yhteistyössä tehtävän näytön suunnittelussa ja toteutuksessa. Syyskuussa opettajaopiskelijat ohjeistettiin osaamisen osoittamiseen ja yksilöllistämiseen. Ohjaus opetusharjoittelu oppilaitoksessa -jaksoon tapahtui myös 2. syklissä. Opettajaopiskelijat ohjeistettiin normaalin opetusharjoitteluohjeistuksen (harjoittelupaikan hankinta, vakuutukset, sopimukset, järjestelyt, ohjeet jne.) lisäksi osaamisen osoittamiseen liittyviin arvioinnin kohteisiin, arviointilomakkeisiin ja käytännön järjestelyihin. Myös harjoitteluoppilaitosten ohjaavia opettajia ohjeistettiin erillisellä tiedotteella. (Liite 7)

Kolmannessa syklissä oli varsinaisesti opetusharjoittelun toteutus oppilaitoksessa (8 op), jolloin ohjaavat opettajat perehdyttivät opettajaopiskelijoita oppilaitoksen toimintaan ja työympäristöön. Ohjaavat opettajat oli perehdytetty interventioon heille tarjotun Ohjaavan opettajan koulutuspäivän yhteydessä ja heille oli lisäksi lähetetty tutkimusta koskeva kirje, jossa oli kuvattu tutkimukseen liittyvät toimenpiteet.

Opetusharjoittelun alkuvaiheessa käytiin ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen liittyvä kolmekantainen aloituskeskustelu, n. 30 - 45 min, (opettajaopiskelija, harjoitteluoppilaitoksen ohjaava opettaja ja ammatillisen opettajakorkeakoulun omaohjaaja), jossa tiedotettiin tulevasta osaamisen osoittamisesta, tarkasteltiin opettajaopiskelijan jo saavutettua osaamista, tarkennettiin hänen jatkotavoitteita yksilöllistä suunnitelmaa varten ja määriteltiin ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen tarkemmin. Aloituskeskustelun järjestämisessä hyödynnettiin opettajakorkeakoulun järjestämiä ohjaavien opettajien koulutuspäiviä (6.11.2006 ja 13.12.2006), jotka järjestettiin HAMK-opettajakorkeakoululla tai muina ajankohtina muita neuvotteluvälineitä (neuvottelupuhelin, skype, teamspeak). Jokaisen opettajaopiskelijan osalta ohjaavan opettajan yhteystiedot, aloituskeskustelun ajankohta ja väline, opetusharjoittelun aloitus- ja päättymispäivämäärät, osaamisen osoittaminen ja sen ajankohta sekä arviointikeskustelun ajankohta kirjattiin yhteenvetotaulukkoon. YV06-opettajaopiskelijaryhmän välilyksely tehtiin koko ryhmälle tammikuussa 2007 Webropol- kyselytyökalulla.

Neljännessä syklissä opetusharjoittelun toteutus eteni jokaisen opettajaopiskelijan suunnitelman mukaisesti ja opetusharjoittelun loppuvaiheessa opettajaopiskelija osoitti ammattipedagogisen osaamisensa aidossa ammatillisen opettajan työtilanteessa ja toimintaympäristössä.

Viides sykli kuvaa välittömästi ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen jälkeen käytävää arviointikeskustelua, joka toteutettiin ns. kolmekantaisesti opettajaopiskelijan, harjoitteluoppilaitoksen ohjaavan opettajan (työelämän edustaja) ja ammatillisen opettajakorkeakoulun omaohjaajan kanssa yhdessä. Vaikka arviointiasteikko oli hyväksytty-täydennettävä, annettulla palautteella oli merkitystä opettajaopiskelijalle, joka saattoi käyttää samaansa arviointitietoa oman kehittymisensä suuntaamiseen. Opettajaksi kasvun prosessiaan opettajaopiskelijat kuvasivat Matkakirjassaan, joka arvioitiin myös koulutuksen päättyessä hyväksytty-täydennettävä-asteikolla.

Ammattipedagogisen osaamisen arvioinnin kohteita oli työstetty opintojaksojen oppimistavoitteiden ja S. Helakorven Ammatillisen opettajan osaamisalueet- mallin (1999) pohjalta. Arvioinnin kohteet noudattivat opetuksen suunnittelun ja toteutuksen työprosessin etenemistä siten, kuin se yleensäkin oppilaitoksissa toteutuu. Arvioinnin kohteiden oikeaan osuvuutta arvioitiin intervention aikana harjoitteluoppilaitosten ohjaavien opettajien ja opettajaopiskelijoiden kanssa.

Kuudes sykli oli opetusharjoittelun jälkeistä aikaa, jolloin kerättiin palautetta prosessin eri vaiheista ja arvioitiin sekä prosessia että opettajaopiskelijan ammatilliseksi opettajaksi kasvua, jota opiskelijat olivat kuvanneet matkakirjaansa. Toimintaa arvioitiin kevään 2007 aikana. YV06- opettajaopiskelijaryhmän valmistumiskysely tehtiin koko ryhmälle toukokuussa 2007, jolloin Webropol- kyselyyn lisättiin ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen liittyviä kysymyksiä. Myös ohjaaville opettajille tehtiin Webropol- kysely. Teemahaastattelu toteutettiin viidelle opettajaopiskelijalle 8.-13.6.2007. Toukokuussa 2007 opettajaopiskelijoilta pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa kerättyjen aineistojen tutkimuskäyttöön. Ainoastaan kolme opiskelijaa ei allekirjoittanut tutkimuslupaa poissaolon tai muun syyn vuoksi.

Seitsemäs sykli oli päätyneen intervention onnistumisen arviointia, aineiston käsittelyä ja tulkintaa sekä yleisten löydösten tunnistamista. Myös tutkijan oma asiantuntijuus syveni ja laajeni uusien työtehtävien myötä. Asiantuntijuus on kehittynyt erityisesti opiskelijan osaamisen arvioinnissa, osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyvässä osaamisessa sekä lainsäädännön tuntemuksessa ja myös sen kehittämisessä, koska toimin ammatillisen koulutuksen tutkintojen kehittämisen, Tutke2- työryhmän jäsenenä, vuosina 2012-2014. Tutkimuksen tuloksia ja johtopäätöksiä on esitelty HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa järjestetyssä esittelytilaisuudessa, johon ammatilliset opettajankouluttajat osallistuivat aktiivisesti. Tuloksia ja johtopäätöksiä prosessin eri vaiheista hyödynnetään opetussuunnitelman, toteutussuunnitelman ja toiminnan kehittämisessä.

Kenttätö sisältää havainnointia ja havaitun reflektointia, kokouksia, pöytäkirjojen laatimista, yhteistä suunnittelua, yhdessä tekemistä, kuuntelemista, kyselyä, ihmettelyä, yhteenvetojen tekemistä, lomakkeiden tekemistä ja ideoiden kokeilemistä. Parhaillaan tutkimustyö on dialogista oppimista, tasavertaista keskustelua, ongelmanratkaisua ja tiedonmuodostusta. (Huovinen, Rovio ja Kiilakoski 2008, 101-102.) Tutkimuksen aikana yhteisiä suunnittelupalavereja pidettiin mm. ammatillisen opettajakorkeakoulun oman asiantuntijatiimin kanssa syksyn 2006 aikana ja alkuvuodesta 2007 sekä ohjaavien opettajien kanssa käytiin keskusteluja koko intervention ajan.

Heikkisen (2008, 20) mukaan toimintatutkimusta pidetään hermeneuttisena prosessina, koska tutkija käyttää omia havaintojaan tutkimusmateriaalina muun tutkimusaineiston lisäksi tai sijasta ja tutkijan ymmärrys kehittyy siten vähitellen. Tätä vähittäistä ymmärtämisen ja tulkinnan prosessia nimitetään hermeneuttiseksi kehäksi. Haaparanta ja Niiniluoto (1998, 54-71) esittävät yhtenä päättelyn rakenteena hermeneuttista dialogia, joka on tutkijan ja aineiston välistä dialogia ja jossa tutkija etsii aineistosta tulkintaehdotuksia ja pyrkii samalla ilmaisemaan aineistoon liittyviä merkityksiä. Hermeneuttinen kehä syntyy siitä, että tulkintaprosessi etenee kokonaisuudesta osiin ja osista taas kokonaisuuteen. (Kyrö 2004, 75-76.)

4.4 Tutkimusaineiston hankinta tutkimusprosessin eri vaiheissa

Yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 71). Toimintatutkimuksessa tärkeimpinä tiedonkeruun menetelminä voidaan pitää havainnointia eli osallistuvaa havainnointia ja havaintopäiväkirjaa tai haastattelua. Muita aineistoja, kuten kirjallista materiaalia, muistioita, pöytäkirjoja, raportteja, kirjoitelmia ja sähköpostiviestejä, voidaan myös käyttää. Lisäksi toimintatutkimuksessa voidaan hyödyntää muuta määrällistä aineistoa, esim. kyselylomakkeella kerättyä aineistoa. (Huovinen, Rovio ja Kiilakoski 2008, 104.)

Kyselyllä tarkoitetaan valmiilla lomakkeella tehtyä tietojen hankintaa. Haastattelu ja kysely sopivat tiedonhankintaan erityisesti sellaisten asioiden suhteen, joista voi saada tietoa vain henkilöiltä itseltään, kuten tässäkin tutkimuksessa. Haastattelussa saadaan esille vielä syvempää tietoa kuin kyselyissä. (Järvinen ja Järvinen 2000, 153-155.)

Haastattelun etu Tuomen ja Sarajärven (2009, 73-74) mukaan on joustavuudessa, sillä haastattelijalla on mahdollisuus vielä toistaa kysymys haastattelutilanteessa, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä ja selvittää sanamuotoja sekä käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Joustavuutta tuo myös se, että kysymykset on mahdollista esittää tutkijan aiheelliseksi katsomassaan järjestyksessä. Koska haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai teemat jo hyvissä ajoin etukäteen tiedonantajille tutustuttavaksi. Tämä on haastattelun onnistumisen kannalta suositeltavaa. Haastattelun etuna on myös se, että haastatteluun voidaan valita sellaiset henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai joilla on tietoa tutkittavasta aiheesta.

Strukturoitu haastattelu (Hirsjärvi ja Hurme 1985; Metsämuuronen 2003, 188) on yleensä lomakehaastattelu, jossa valmiit kysymykset ja niiden esittämisjärjestys ovat kaikille samat. Tämä on tehokas aineistonkeruumenetelmä silloin, kun kyseessä on monia osallistujia ja he edustavat yhtenäistä ryhmää. Lomakehaastattelussa kysymysten muotoilu on kiinteä, kysymysalue on tiukasti

määritelty sekä saatu tieto on pinnallista. Työmäärä analyysivaiheessa on melko pieni.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston hankintamenetelminä **strukturoidua kyselyä ja puolistrukturoidua teemahaastattelua**. Koko opiskelijaryhmältä (n=23) kerättiin vuosittain toteutettava opiskelijapalaute kaksi kertaa opettajankoulutuksen aikana. Se tehtiin lomakekyselynä Webropol- kyselytyökalulla siten, että sähköpostiin lähetettiin vastauslinkki. Väliarviointi tehtiin ennen oppilaitosharjoittelun alkua 8.1.2007 ja loppuarviointi 9.5.2007. Koska syyslukukauden -06 aikana opiskelijoita lähinnä perehdytettiin Ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen ja varsinainen opetusharjoittelu toteutui kevään 2007 aikana, ei väliarvioinnissa siten ollut tarpeen lisätä tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Vasta loppuarviointikyselyn yhteyteen lisättiin Ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen ja arviointiin liittyviä, kohdennettuja kysymyksiä.

Loppuarviointikyselyyn (9.5.2007) lisätyt kysymykset olivat:

Kolmikantayhteistyöhön liittyvät kysymykset arviointiasteikolla 1 (täysin eri mieltä) - 5 (täysin samaa mieltä):

Opetusharjoittelun alussa pidetty aloituskeskustelu on ollut tarpeellinen

Opetusharjoittelun aloituskeskustelu on auttanut jäsentämään tavoitteitani

Ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen jälkeen pidetty arviointikeskustelu on ollut kehittävä

Kolmikantayhteistyö on ollut tuloksellista

Mitä haluat sanoa kolmikantayhteistyöstä? (vapaa kenttä)

Ammattipedagogiset opinnot,

Mitä haluat sanoa ammattipedagogisista opinnoista? (vapaa kenttä)

Ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen liittyvät kysymykset arviointiasteikolla 1 (täysin eri mieltä)- 5 (täysin samaa mieltä):

On ollut tarpeellinen

Soveltuu ammatillisen opettajan asiantuntijuuden osoittamiseen

Yksilöllisen suunnitelman tekeminen auttoi tunnistamaan osaamistani

Arvioinnin kohteet vastaavat ammatillisen opettajan työssä tarvittavaa työprosessin hallintaa (opetuksen suunnittelu, toteutus, arviointi)

Ohjaus ja tiedottaminen on ollut riittävää

Miten kehittäisit Ammattipedagogisen osaamisen osoittamista? (vapaa kenttä)

Puolistrukturoitu haastattelu, eli teemahaastattelu, sopii silloin kun, tutkimuksen kohteena ovat aiheet, joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja. Vaikka haastattelu kohdistuu ennalta valittuihin teemoihin, kysymysten muotoa ei ole kuitenkaan tarkasti määritelty. Teemahaastattelussa saatu tieto on syvää ja tutkijan paneutuminen suurta, kysymysalue on pääpiirteissään määritelty ja suosituskysymyksiä tehty ja vaikka vastaajien määrä on melko pieni, työmäärä analyysivaiheessa on suuri. (Hirsjärvi ja Hurme 1985, 36.) Teemahaastattelu (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 48; Metsämuuronen 2003, 189) etenee tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Teemoissa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioilleen antamia merkityksiä ja miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Toimintatutkimuksessa käytetään erityisesti teemahaastattelua, koska tutkija tekee kenttätyössä keskeiseksi havaitsemistaan teemoista sopivan haastattelurungon tai valitut teemat perustuvat tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn eli tutkimuksen viitekehykseen (Huovinen, Rovio ja Kiilakoski 2008, 110; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 75.)

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu toteutettiin keväällä 2007 viidelle opiskelijalle, joilta oli mahdollista saada syvennettyä tietoa halutuista teemoista ja kehittämiskohteista sekä heidän kokemuksistaan. Opiskelijat teemahaastatteluun valittiin suurimmilta koulutusaloilta (tekniikka ja liikenne ja matkailu- ja ravitsemisala) siten, että muutamilla opiskelijoilla oli aikaisempaa opettajan työkokemusta hieman tai he toimivat jo opettajina ammatillisissa oppilaitoksissa ja muutamilla ei ollut yhtään aikaisempaa opettajan työkokemusta. Tällä haluttiin varmistua siitä, että opiskelijat edustivat erilaisia lähtötilanteita. Teemahaastattelut sekä osaamisen osoittamiseen liittyvät aloitus- ja arviointikeskustelut nauhoitettiin.

Lisäksi aineistona käytettiin teemahaastatteluun osallistuneiden opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia ja opettajaksi kasvun matkakirjoja, tutkijan merkintöjä havainnoista sekä muita kirjallisia asiakirjoja ja hallinnollista (mm. Hamk:n ammatillisen opettajakorkeakoulun opetus- ja toteutussuunnitelma ja muuta ohjausmateriaalia) materiaalia.

Teemahaastattelun teemat muotoutuivat koulutus- ja tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymysten pohjalta siten, että juuri näistä havaituista teemoista oli tarpeen saada syvällisempää tietoa. Puolistrukturoitu teemahaastattelu toteutettiin viidelle opettajaopiskelijalle ajanjaksolla 8.-13.6.2007 (5 kpl, 35- 53 min) (tarkoitus oli 6, mutta yhden opiskelijan kanssa tuli aikataulullisia esteitä). Koko opiskelijaryhmästä, 23, nämä viisi haastateltavaa edustivat 21,74 %, joten otos oli kattava. Yksilöhaastattelun teemat annettiin opettajaopiskelijoille kirjallisessa muodossa jo etukäteen mietittäväksi, jotta opiskelijoilla olisi aikaa miettiä kokemuksiaan ja ajatuksiaan rauhassa ja perustella vastauksiaan. Yksilöhaastattelussa käytiin läpi teemoja ja prosessia muistellen ja mieleen palauttaen, mukana olivat käytetyt lomakkeet ja teemat myös kirjallisessa muodossa. Haastattelut nauhoitettiin hiljaisessa huoneessa tai netin välityksellä ja aikaa haastatteluun kului alle tunti.

Teemojen kysymykset eivät olleet johdattelevia vaan mieleen palauttavia ja yleisellä tasolla. Teemahaastattelut tehtiin kesän alussa, koulutuksen viimeisellä viikolla, jolloin kaikki opiskelijoiden muut suoritukset oli jo palautettu ja arvioitu. Tällä pyrittiin siihen, että vaikutukset annettuihin vastauksiin minimoitaisiin ja ainakaan niillä ei olisi mitään vaikutusta opettajaopiskelijan suoritusten arviointiin. Tutkittavien ja yhteistyökumppaneiden kunnioittaminen vuorovaikutustilanteissa ja haastattelutilanteissa on ollut mielestäni tärkeää.

Teemat yksilöhaastattelussa olivat seuraavat opettajaopiskelijan ohjaus- ja arviointiprosessin mukaisesti: yksilöllinen suunnitelma, aloituskeskustelu, osaamisen osoittamisen opetustilanne, arviointikeskustelu. (Liite 8).

Taulukko 2. Tutkimuksessa käytetty aineisto.

Toimintatutkimuksen taso	Tutkimuskohde	Tutkimusaineisto	Aineiston määrä
--------------------------	---------------	------------------	-----------------

Organisaatio	Tutkimusyksikön hallinnollisia asiakirjoja ja dokumentteja	Opetus- ja toteutus suunnitelma 2006 - 2007, ohjaussuunnitelmat, tiimimuistioita	
Opiskelijaryhmä	Tutkimusjoukko	Kyselyhaastattelu	20 vastasi (n=23)
		Kyselyhaastattelu	15 vastasi (n=23)
Ohjaavat opettajat	Tutkimusjoukko	Kyselyhaastattelu	10
Opettajaopiskelijat	Tutkimusjoukko	Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma	5
		Ammattipedagogisen osaamisen yksilöllinen suunnitelma	4
		Ammattipedagogisen osaamisen arviointilomake	5
		Teemahaastattelu	5
		Opettajaksi kasvun matkakirja	5

Havainnoinnissa tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoinnin aikana muistiinpanoja tai kenttäraporttia. Havainnoinnin subjektiivisuuden ja objektiivisuuden asteen määrää tutkimuskohde ja tutkimusstrategia, toimintatutkimuksessa subjektiivisuuden aste voi olla hyvinkin korkea. Havainnointi voidaan jakaa (neljään eriasteiseen osallistumiseen:

- 1) havainnointi ilman varsinaista osallistumista
- 2) havainnoija osallistujana
- 3) osallistuja havainnoijana
- 4) täydellinen osallistuja

Osallistuva havainnointi on perusteltua toimintatutkimuksissa tai jos tapahtuu asioita, joihin pitää puuttua (moraalinen vastuu). Tutkija voi olla enemmän tutkijan roolissa (havainnoija osallistujana) tai enemmän toimijan roolissa (osallistuja havainnoijana). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti tutkimuksensa tiedonantajien kanssa. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 82.) Tutkijana ja opettajankouluttajana toimin kahdessa roolissa seurattessani ammattipedagogisen osaamisen osoittamista jokaisen opiskelijan opetusharjoittelussa ja toimiessani ryhmän omaohjaajana. Osallistuin havainnoitsijana ja toimijana koko lukuvuoden ajan, olin siis osallistuja havainnoijana. Työni puolesta tunsin tutkimuskohteen ja ilmiön hyvin ja havainnoijana näin tutkimuskohteen oman käsitekehikkoni näkökulmasta. Tutkimuskohteena olevien ilmiöiden (osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä osaamisen arviointi) havainnointi on jatkunut edelleen vuoteen 2016 saakka, koska nykyiseen työtehtävääni sisältyy tämä erityisasiantuntijuusalue.

Järvisen ja Järvisen (2000, 162-163) mukaan osallistuva havainnointi tuottaa tutkittavasta ilmiöstä lisää tietoa, sillä se laajentaa, konkretisoi ja syventää tutkijan käsitystä ja siksi se vaikuttaa tutkijan työvälineeseen, hahmottamisjärjestelmään.

Yksityisiä dokumentteja, kuten kirjeitä, päiväkirjoja, muistelmia, sopimuksia ja esseitä voidaan käyttää myös tutkimusaineistona (Eskola 1975; Tuomi ja Sarajärvi 2009, 84). Tässä tutkimuksessa käytettiin opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia opiskelusuunnitelmia ja opettajaksi kasvun matkakirjoja, jotka ovat hyvin yksityisiä ja yksilöllisiä dokumentteja. Julkisina dokumentteina voidaan pitää ammatillisen opettajakorkeakoulun opetus- ja toteutus suunnitelmaa sekä ohjaussuunnitelmaa ja muita hallinnollisia asiakirjoja.

4.5 Tutkimusaineiston analysointi ja tulkintaprosessi

Metsämuuronen (2003, 161) mukaan laadullinen tutkimusprosessi on pitkälti tutkijan omaan intuition, tulkintaan, järkeilykykyyn sekä yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin perustuvaa ja siten on monta tapaa tehdä päätelmiä, jopa toisiinsa nähden ristiriitaisia, vaikka ne tehtäisiin samasta aineistosta.

Tulkinnallisia päätöksiä tehtäessä tutkijan tulee pohtia omia vaikuttimia sekä kokemusten ja arvojen vaikutusta päätöksentekoon (Clarkeburn ja Mustajoki 2007, 32). Tunnistan itse omassa asiantuntijuudessaani ammatillisen peruskoulutuksen vahvan asiantuntijuuden ja tiedostan kokemustautani, joka varmasti heijastuu päätöksentekooni ja tulkintoihin, mutta olen pyrkinyt laajentamaan näkökulmaani niin, että sekä aikuiskoulutuksen että ammattikorkeakoulun näkökulmat tulevat yhtä vahvasti huomioon otetuiksi. Omaa asemaa tutkijana olen tarkastellut luvussa 8.2.

Angervon (2006, 23) mukaan laadullista tutkimusta voidaan arvioida sen mukaan, kuinka huolellisesti tutkimusprosessi on kuvattu. Kun arvioidaan sisäistä luotettavuutta, tarkastellaan johdonmukaisuutta käsitteiden ja johtopäätösten välillä sekä tutkijan tieteellistä otetta. Ulkoista luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan johdonmukaisuutta aineiston ja teoreettisten päätelmien välillä sekä tutkijan kykyä analysoida ja perustella johtopäätökset oikeiksi. Tutkimuksen laadukkuus syntyy siis läpinäkyvyydestä, systemaattisuudesta ja johdonmukaisuudesta.

Syrjäläinen (1994) esittää sisällön analyysin vaiheiden olevan:

- Tutkijan herkiminen (oman aineiston perusteellista tuntemusta)
- Keskeisten käsitteiden haltuunottoa teoreettisen kirjallisuuden avulla
- Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi (ajattelutyö)
- Aineiston karkea luokittelu, keskeisimmät luokat/teemat
- Tutkimustehtävän täsmennys, käsitteiden täsmennys
- Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen, uusi luokittelu
- Ristiinvaldointi (saatujen luokkien puolttaminen ja horjuttaminen) aineiston avulla
- Johtopäätökset ja tulkinta. (Metsämuuronen 2003, 198.)

Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat kolme toisiinsa liittyvää, mutta samalla varsin erilaista osatehtävää. Vaiheiden eri tehtävät on syytä tunnistaa, sillä pelkkä luokittelu ei vielä tarkoita aineiston analysointia, se on kerätyn materiaalin tuntemista ja haltuunottoa tukeva osatehtävä.

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) esittävät analysoinnin vaiheet seuraavasti:

1. tutkimusongelman asettaminen ja tutkimuskysymysten tarkentaminen
2. aineiston keruutavan valinta, aineiston keruu
3. aineistoon tutustuminen, järjestäminen, rajaaminen
4. aineiston luokittelu, teemojen/ilmiöiden löytäminen
5. aineiston analyysi, teemojen/ilmiöiden vertailu, tulkintasäännön muodostaminen
6. tulosten koonti, tulkinta, koettelu suhteessa aineistoon ja sen ulkopuolelle
7. teoreettinen dialogi, uudelleenhahmottaminen, käytännön vaikutukset, jatkotutkimustarpeen identifiointi. Takaisin kohtaan 1.

Käytännössä kuitenkin eri vaiheet limittyvät tiiviisti toisiinsa ja tapahtuvat osittain päällekkäin. Eri vaiheista palataan aiempiin kysymyksiin niitä edelleen arvioiden ja tarkentaen. Aineistoon tutustuminen tarkoittaa myös sitä, että alkuperäisiä tutkimuskysymyksiä on syytä tarkastella kriittisesti. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 11-12.)

Koko aineistoa tulee kuunnella huolellisesti ja pitkään, sitä luetaan, mietitään ja havainnoidaan ennen koodaamisen aloittamista. Tutkimusaineistossa on kyse kokonaisvaltaisesta tiedonhankinnasta, jossa tieto liittyy aina ihmisten tuottamiin merkityksiin ja siksi suositetaan myös kokonaisvaltaista analyysiä. Tutkimusjoukko on usein pieni ja tulokset ainutlaatuisia, eivätkä tulokset siksi ole yleistettävissä. Tulkinta suhteutetaan tutkijan käyttämään teoreettiseen viitekehykseen eli tutkija tulkitsee, mitä tämä aineisto tarkoittaa suhteessa muuhun teoriajärjestelmään, joka on jo olemassa. Teoreettinen viitekehys vahvistuu ja tarkentuu tulosten mukaan, koska etukäteen ei voida tarkalleen tietää, mitkä tulokset ovat? (Tuomi ja Sarajärvi 2009.)

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 15) mukaan aineistoa tulisi lukea tavalla, joka sallii uudenlaiset kysymysten tarkennukset, aineiston rajaamisen sekä yllättävät ja tuoreet tulokset. Aineiston rajaaminen on oltava perusteltu (tavoitteista, ongelmista ja kysymyksistä lähtevää) ja johdonmukainen. Tutkimuskysymys,

tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä.

Sisällönanalyysissa analysoidaan kirjoitettuja, kuultuja tai nähtyjä sisältöjä ja perinteinen tapa onkin tarkastella jonkin puheen, tekstin, kuvan tms. tai sen osan sisältöä. Tulkinta sisällöstä ei synny tiukasti määrätyn normiston tai mittausten perusteella, vaan merkityssisältöjen tutkiminen on sanomien syvämerkitysten ja piilossa olevien merkitysten tulkintaa. Tarkastelun kohteena ovat ennen kaikkea sisältökomponenttien sisäiset suhteet eli konnotaatiot. (Toivonen 1999, 125.)

Toivosen (1999, 126 - 129) mukaan sisällönanalyysissa erityisesti validiteettiin liittyy luokitteluongelma. Hänen mukaansa tutkijalla pitää olla etukäteen jonkinlainen näkemys siitä, miten hän luokittelee aineistonsa ja hänen täytyy olla valmis muuttamaan luokituksiaan, sillä etukäteen harkitut mallit ovat usein joustamattomia.

Tutkijan itsekuri, työskentelyn systemaattisuus ja analyysivaiheiden selkeä auki kirjoittaminen parantavat tutkimuksen arvioitavuutta ja antavat lukijalle kuvan, miten tuloksiin on päädytty (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 15).

Luopumalla omista ennakko-odotuksista ja kuuntelemalla aineistoa, tutkija saa tilaisuuden löytää ja tuoda esiin jotakin uutta, esim. haastateltavien puheessa esiintyviä uusia jäsennyksiä, ennen havaitsematonta, uusia merkityksiä tai ennen kuvailemattomia tapoja ymmärtää todellisuutta (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 16-17).

Tässä tutkimuksessa teemahaastateltavien joukko valittiin tarkoituksenmukaisesti niin, että joillakin opettajaopiskelijoilla oli kokemusta näytöistä ja toisilla ei. Heidän yksilölliset kokemuksensa muodostuivat joko intervention aikana tai olivat jo aikaisemman kokemuksen myötä muodostuneet tietynlaisiksi.

Tutkimuksen tärkeimpänä aineistona pidän teemahaastatteluja, jotka ensimmäisessä vaiheessa kirjoitin tekstiksi henkilöittäin mahdollisimman tarkkaan sanasta sanaan, puhutun kielen mukaan, jotta asiasisältö tuli oikein. Rajasin pois

vain haastattelijan kysymykset ja kommentit, enkä merkinnyt taukoja tai painotuksia. Mitään muuta ei ollut tarpeen rajata pois, sillä teemahaastattelun kaikki teemat olivat kokonaisuudessaan tarpeelliset tutkimustehtävän kannalta ja ne oli pohdittu tarkoin intervention aikana.

Tutkijana minulla ei ollut ennakoon minkäänlaista käsitystä, miten luokittelen teemahaastatteluilla saadun aineiston, vaan luin haastattelutekstit huolellisesti moneen kertaan mahdollisimman avoimella ja neutraalilla otteella saadakseni kokonaiskuvan aineistosta. Ensimmäisten lukukertojen perusteella aineistosta löytyivät ne näkökulmat ja kokemukset, jotka haastateltavat halusivat nostaa esille. Kokemukset olivat hyvinkin samansuuntaisia, mutta eroavaisuuksiakin esiintyi. Yritin ymmärtää syvällisemmin haastateltavien kokemuksia ja ajatuksia tutkijan ja aineiston välisellä hermeneuttisella dialogilla. Ruusuvooren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 15) mukaan tutkimuskysymys, tutkijan lukemisen tapa, tulkinta ja valinnat ohjaavat ja jäsentävät aineiston käsittelyä. Pohdin, pystyykö kukaan koskaan tekemään samanlaista tulkintaa samasta aineistostakaan uudelleen, edes tutkija itse? Todennäköisesti ei pysty, sillä tulkinta on aina sidottu aikaansa ja tutkijan sen hetkisiin käsityksiin ja ajatuksiin.

Teemahaastattelujen aineiston analysoinnin pyrin tekemään systemaattisesti ja johdonmukaisesti ja pyrin siihen, että koko analysointiprosessista muodostuu lukijalle tarkka kuvaus, miten prosessi etenee loogisesti. Tämän tutkimuksen tuloksissa ei ole ollut tarpeellista luokitella mies-nainen- tai on opettajakokemusta- ei ole opettajakokemusta- tyyppisiä tuloksia, vaan tuloksia opettajaopiskelijoiden kokemuksina. Tärkeintä on saada selville, miten eri tavalla opiskelijat ovat kokeneet intervention tapahtumat. Tuloksissa käytettävien tekstilainauksen merkkauksissa käytän kooditunnuksia.

Tuomi ja Sarajarvi (2009, 92-93) kuvaavat aineiston käsittelyä seuraavasti: on valittava jokin tarkkaan rajattu, kapea ilmiö ja siitä on kerrottava kaikki mahdollinen, mitä aineistosta saa irti. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävä kertoo, mistä ollaan erityisesti kiinnostuneita. Aineisto litteroidaan tai koodataan, jolloin koodimerkit ovat sisään kirjoitettuja muistiinpanoja. Koodimerkeillä jäsennetään aineistoa (erotellaan ja merkitään) ja ne toimivat tekstin kuvailun apuvälineenä sekä jäsennyksen testausvälineenä, joten niiden avulla etsitään ja

tarkistetaan tekstin eri kohtia. Seuraavaksi aineisto luokitellaan, teemoitetaan tai tyypitellään. Teemoittelussa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisia aihepiirejä eli näin voidaan vertailla esim. näkemyksiä. Teemahaastattelun teemat jo itsessään muodostavat jäsennyksen aineistoon, kuten tässä tutkimuksessa oli. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tietyiksi tyypeiksi, esim. etsitään näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia ja muodostetaan yleistys eli tyypiesimerkki. Tietty joukko tiivistetään yleistykseksi. Samankaltaisuuden tai erilaisuuden lisäksi aineistosta voidaan hakea toiminnan logiikkaa, tyypillistä kertomusta tai kirjoittaa kaikista vastauksista yhteinen tyypillinen kertomus.

Litteroinnin jälkeen merkkasin teemahaastatteluiden tekstistä mielenkiintoiset ja merkitykselliset kohdat koodimerkeillä jäsentäen siten aineistoa ja kokosin jokaisen haastateltavan merkitykselliset ilmaisut yhteenvedoksi litteroidun haastattelun loppuun. Tällöin löytyivät ne merkityksellisimmät ilmaisut, jotka haastateltava halusi nostaa kehittämiskohteina tai muuten merkityksellisinä asioina esille. Luettuani haastatteluaineistoa huolella moneen kertaan, aineistosta alkoi nousta esille tiettyjä teemoja, kuten kokemuksiin, käsityksiin, merkityksiin ja toimintoihin liittyviä teemoja. Tässä vaiheessa tein päätöksen, että jonkin asian ilmenemisen määrällä ei ole merkitystä tässä tutkimuksessa, joten en tule ilmaisemaan tuloksissa jonkin asian esiintymismääriä taulukkomuodossa. Teemahaastattelun teemat muodostivat jo itsessään jäsennyksen haastatteluaineistoon. Yhteisistä ominaisuuksista ja samankaltaisuuksista muodostui yksi tyypillinen tarina, jossa myös selkeästi nousevat esille muutamat ilmenneet poikkeamat. Nämä poikkeamat ovat juuri tulosten kannalta merkittäviä.

Valmiissa tutkimustekstissä aineistoa hyödyntävä, oivaltava analyysi ja aineistokoosteet näyttävät kiinnittyvän saumattomasti tutkimuksen taustalla olevaan teoreettiseen keskusteluun ja tehtävään tulkintaan. Kun analyysia aloitetaan, aineisto näyttäytyy hyvin vieraana, sekavana ja hämmentävänä. Haastateltaville tehdyt kysymykset ovat aivan muuta kuin varsinaiset tutkimuskysymykset. Haastattelukysymysten ja tutkimuskysymysten lisäksi tutkija tarvitseekin vielä yhden sarjan kysymyksiä eli analyttiset kysymykset, jotka esitetään kootulle aineistolle. (Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 9.)

Aineisto tarjoaa harvoin suoria vastauksia tutkimusongelmaan. Tarvitaan analyyttisiä kysymyksiä, jotka muotoutuvat ja tarkentuvat aineistoon tutustuttaessa. Aineiston suhteen tehdyt valinnat, rajaukset ja perustelut kirjoitetaan auki raportissa. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 13 – 14.)

Luokittelun tehtävänä on aineiston järjestelmällinen läpikäynti tutkimusongelman, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien määrittämällä tavalla. Keskeisten ongelmakenttien määrittely luokittelun avulla voi antaa hyödyllistä tietoa ongelman ratkaisemista varten, mutta tutkimuksen kannalta kiintoisampaa tietoa saadaan vasta alkuperäisen raakaluokituksen rajat rikkovassa tarkemmassa analyysissä. Analyysiksi ei riitä, että tehdään aineiston luokittelu ja sen jälkeen kerrotaan, mitä mihinkin lokeroon ja alalokeroon on kertynyt. Luokittelu ei tarkoita samaa kuin analyysi. Analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta systemaattisesti läpikäyden irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä. Luokittelun tärkeä lähtökohta on sopivan havaintoyksikön valinta, jotka voivat olla käyttäytymistapoja, toimintoja, kohteita, selontekoja, kertomisen jaksoja, positiivisia/negatiivisia asenteita, merkityksiä, argumentaatioita tai rakenteita ja on määriteltävä, liittyvätkö ilmiöt yksilöön, ryhmään, vuorovaikutukseen, kulttuurisiin, instituutioihin, yhteiskunnallisiin rakenteisiin? (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 18-20.)

Jennifer Masonin (2002) mukaan haastatteluaineistoa on mahdollista lähestyä joko poikki- tai osa-aineistollista koodaus- tai luokittelustrategiaa noudattaen. Poikkiaineistollinen koodaus edellyttää koko aineiston läpikäymistä tiettyjä toistuvia rakenteita tai teemoja systemaattisesti koko aineistokorpuksesta koodaten ja esille nostaen. Osa-aineistollinen tai tapausanalyysi keskittyy tiettyyn haastattelun kontekstiin tai dokumentoi yksittäiseen erityistapaukseen liittyviä analyyttisiä havaintoja. Tutkimukseen voi sisällyttää kokonaiskuvaa karkeahkon aineiston jaottelun perusteella, aineiston kiintoisista analyyttisistä solmukohdista ja yksittäisiin poikkeustapauksiin tai yksityiskohtiin perustuvia analyysseja. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 21-23.)

Luin teemahaastattelut useaan kertaan ja kokosin jokaisen haastateltavan merkitykselliset ilmaisut yhteenvedoksi litteroidun haastattelun loppuun. Tätä voidaan pitää tapausanalyysinä, jolloin dokumentoin aineistosta nousevia

yksittäisiin erityistapauksiin liittyviä havaintoja. Seuraavassa vaiheessa tein poikkiaineistollisen koodauksen teemahaastattelun yhdestä teemasta kerrallaan jokaisen haastateltavan aineistosta siten, että sain teemoittain ehjän kokonaisuuden ja sama logiikka säilyi koko aineiston analysoinnin ajan. Aineiston yhteisistä samankaltaisuuksista muodostui yksi tarina, kokonaiskuva, mutta aineistosta nousi esille myös yksittäiset poikkeavat yksityiskohdat.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkkojen instrumenttien sijaan korostuvat analyysin systemaattisuuden ja tulkinnan luotettavuuden kriteerit. Systemaattisessa analyysissä avataan kaikki matkan varrella tehdyt valinnat, rajaukset ja analyysin etenemistä ohjaavat periaatteet. Luotettavuuden lisäämiseksi lukijalle näytetään, mistä aineiston kokonaisuus koostuu ja kuvataan ne aineiston osat, joille päähavainnot rakentuvat. Aineiston analyysin vahvuudet esitellään, mutta myös mahdolliset rajoitukset. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista puhua tulosten läpinäkyvyydestä ja yleistettävyydestä. Ei ole kyse laajemmasta joukosta vaan kyse on mahdollisen logiikasta (Peräkylä 2004). Ihmisten jäsentyneen yhteistoiminnan varaan voi perustaa ajatuksen siitä, että laadullisessa analyysissä löydettyt jäsennostavat ovat aina jossain määrin jaettuja, eivät täysin yksilöllisiä. Sisäisellä yleistettävyydellä tarkoitetaan aineistosta tehtyjen päätelmien ja analyysien yleistettävyyttä, jota koetellaan saman tutkimuksen koko aineistoon. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 27-28.)

Keskustelu aineiston kanssa tarkoittaa sitä, että haastattelun aineisto ei koskaan tule loppuun tulkituksi. Tutkijan on erotettava toisistaan analyttiset havainnot ja niistä tehty yhteenveto sekä edelleen analyysin tuloksista tehtävät johtopäätökset. Jos tutkimus pysähtyy pelkkiin analyttisiin johtopäätöksiin, se jää vielä tavallaan kesken ja siksi tulosten liittäminen teoreettisiin näkökulmiin ja ajankohtaisiin käytännön ongelmiin, avaa tutkimusta uudella tavalla lukijoilleen. Analyysin päätyessä tarkasteltu ilmiö asettuu uuteen, tuoreen lähestymistavan avaamaan valoon tavalla, joka kutsuu muita tutkijoita kehittämään ja edelleen jatkamaan tutkimuksen jo avaamaa dialogia. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 29.)

Ruusuvuoren mukaan (2010, 269-294) aineiston analyysissä kohdeilmiöstä tehdään yksityiskohtaisia havaintoja, joiden pohjalta muodostetaan alustavia ehdotuksia säännönmukaisista toimintatavoista tietyissä keskustelun kohdissa.

Analyysi perustuu analyyttiseen induktioon, jatkuvaan vertailuun sekä poikkeustapauksien etsimiseen. Analyysin aikana jostakin keskustelukäytännöstä hahmottuu erityisen huomion kohde. Analyysissa paikannetaan, missä kohdassa keskustelua kyseinen toimintatapa esiintyy ja selvitetään, mitä tehtävää se palvelee tutkittavassa tilanteessa. Näin saadaan selville säännönmukaisuuksia, joiden paikkansapitävyyttä testataan koko aineiston avulla.

Laadullisen analyysin muotoina ja käytetyn päättelyn logiikkana ovat induktiivinen, deduktiivinen tai abduktiivinen päättely (teorianmuodostus, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus/johtolanka). Eskolan (2001, 2007) jaottelussa korostuu teorian merkitys. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jolloin analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävän mukaisesti. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja, joten aikaisemmilla teorioilla ja tiedoilla ei ole merkitystä analyysin toteuttamisessa. Aineistolähtöisen analyysin ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriaohjaavassa analyysissä. Teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan myös aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Analyysissa on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova. Esimerkkinä ovat ihmisten kokemukset, jolloin tutkija yhdistelee aineistolähtöisyyttä ja valmiita malleja. Päättelyn logiikka on tällöin abduktiivinen. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 95-97.)

Aineistolähtöisessä analyysissä induktiivisen aineiston analyysi on kolme- vaiheinen prosessi, jossa aluksi määritellään analyysiyksikkö (sana, lause, lauseen osa, ajatuskokonaisuus).

- 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen (epäolennainen pois, tiivistämistä tai pilkkomista osiin),
- 2) klusterointi eli ryhmittely (etsitään samankaltaisuutta/erilaisuutta- ominaisuus, piirre, käsitys), käsitteet alaluokkiin, alaluokat yläluokkiin, yläluokat pääluokkiin, yhdistävä luokka,

3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (muodostetaan käsitteitä, yhdistelemällä luokituksia). Abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 108-113.)

Noudatin tätä aineistolähtöistä induktiivisen aineiston analyysin kolme- vaiheista prosessia. Ensin määrittelin analyysiyksikön, joka oli lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. Keräsin litteroidusta aineistosta osat ja ajatuskokonaisuudet sekä pelkistin ja tiivistin niitä. Seuraavaksi ryhmittelin pelkistetyt asiat samankaltaisuuden perusteella alaluokkiin ja yhdistelin luokkia seuraavaksi yläluokkiin.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teoreettiset käsitteet tuodaan esiin jo valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 117.)

Teoreettisia käsitteitä osaamisen arvioinnista, opiskelijoiden ohjaamisesta ja osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta on jo olemassa, joten voidaan ajatella, että tämän tutkimuksen aineiston analyysi alkoi aineistolähtöisellä induktiivisella analyysillä ja jatkui teoriaohjaavalla analyysillä eli empiirinen aineisto liitettiin ilmiöstä jo osittain tiedettäviin käsitteisiin, mutta toisaalta jatkui edelleen induktiivisena siten, että tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettuja käsitteitä ja käsitejärjestelmä.

5 Tutkimuksen tulokset

Angervo (2006, 21) väittää artikkelissaan epävarmuuden ja epätietoisuuden sietämiseen, jotka ovat tutkijan keskeisimpiä haasteita, koska tutkijan on osattava odottaa, pitää mielensä avoimena ja oltava kärsivällinen tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tutkimus saa tieteellisen merkityksen vasta kun sen tulokset julkaistaan (Clarkeburn ja Mustajoki 2007, 88).

Tutkimustulosten käsittely aloitetaan teemahaastattelun tuloksista, koska haastatteluilla saatiin syvällisempää tietoa halutuista teemoista ja siksi ne ovat aineiston merkittävin osa. Haastatteleamalla opettajaopiskelijoita saatiin syvällisempää ja yksilöllisempää tietoa erityisesti opettajaopiskelijoiden kokemuksista, jotka ovat erittäin tärkeitä tutkimuksen tulosten kannalta. Luvussa 5.1 käsitellään teemahaastattelun tulokset ja sen jälkeen luvussa 5.2 kyselyjen tulokset, ensin koko opettajaopiskelijaryhmälle tehtyjen kahden kyselyn tulokset ja sen jälkeen ohjaaville opettajille tehdyn kyselyn tulokset.

5.1 Teemahaastattelun tulokset

Teemahaastattelun tuloksia käsitellen haastattelussa esitettyjen teemojen mukaisesti eli tutkimuksen todellisen toteutusprosessin mukaisesti; yksilöllinen suunnitelma, aloituskeskustelu, osaamisen osoittaminen ja arviointikeskustelu. Teemahaastattelun tuottamat kategoriat, jotka ovat muodostuneet induktiivisen aineistolähtöisen analyysin pohjalta, on kuvattu teemahaastattelun jokaisen teeman mukaisesti taulukoissa 3.-7. Kursivoidut tekstit ovat suoria lainauksia opettajaopiskelijoiden haastatteluista.

Taulukko 3. Yksilöllisen suunnitelman kategoriat.

Teemahaastattelun teema	Kategoriat
Yksilöllinen suunnitelma	Käsitteiden ymmärtäminen, arkioppiminen ja osaamisen

	osoittamisen vaikeus
	Käsitys omasta osaamisesta, tietoisuus omasta työstä ja sen kehittäminen, laadun varmistaminen
	Kokemuksellisuus ja ohjauksen vahvistaminen

Yksilöllisen suunnitelman tekemiseen liittyi opettajaopiskelijoille vieraita kasvatustieteellisiä käsitteitä, joita heidän oli vaikea ymmärtää varsinkin opintojen alkuvaiheessa. Erityisesti arkioppimiseen tai epäviralliseen oppimiseen liittyvää aikaisemmin hankittua osaamista oli vaikea hahmottaa.

”Arki- ja epävirallinen oppiminen: sehän oli kaikki tän tyyppistä, mitä olet työssä tehnyt (KM2).”

Toisaalta eräs opettajan työkokemusta omaava opettajaopiskelija koki haasteena sen, että kaikki hänen saavuttamansa osaaminen tulisi näkyväksi.

”Vaikeus, mikä saattoi tulla, että kaikki tulisi näytettyä, se oli hankalin kohta siinä (KM1).”

Opettajaopiskelijoiden käsityksiä omasta osaamisestaan leimasi opintojen alussa yleisesti epävarmuus, liiallinen itsekritiikki ja käsityksen suppeus, erityisesti juuri työssä saavutetusta osaamisesta. Myös ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti oli luonnollisesti alussa erittäin heikko, varsinkin niillä opettajaopiskelijoilla, joilla ei ollut aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta. Useimpien opettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetti on kehittynyt omassa aikaisemmassa työssä, eikä opettajan työssä, ja heille ammatillisen opettajan ammatti on uusi ammatti, johon ollaan siirtymässä.

”Vieraita sanoja, ei mulla ole mitään, kun en ole mitään tehnyt (NN2).”

Käsitys omasta osaamisesta kuitenkin laajeni prosessin aikana. Tietoisuus omasta osaamisesta ja työstä näytti auttavan opettajan työn tietoista kehittämistä ja laadun varmistamista.

”Kun ei ollut ennen tehnyt koostetta omasta opettajan osaamisestaan, auttoi paremmin jäsentämään omankin työn (KM1).”

Yksilöllisen osaamisen osoittamisen suunnitelman tekeminen koettiin pääsääntöisesti vaikeaksi, hankalaksi ja työlääksi. Helppoa se oli ainoastaan silloin, kun vastaavanlaisen yksilöllisen näyttösuunnitelman oli tehnyt aikaisemmin liittyen aikaisempiin opintoihin. Tutkijan hypoteesi, että tekemisen helppoudella tai vaikeudella olisi yhteys juuri ammatillisena opettajana hankittuun aikaisempaan opettajan työkokemukseen, ei pitänytkaan paikkaansa. Aikaisemmalla ammatillisen opettajan työkokemuksella ei ollut vaikutusta kokemuksen helppouteen, vaan yksilöllisen osaamisen osoittamisen suunnitelma koettiin vaikeana, koska aikaisempaa kokemusta vastaavanlaisesta tekemisestä ei ollut.

”Oli vaikeaa, koska en itse ole koskaan aikaisemmin tehnyt sellaista, vaikkakin samaan aikaan opiskelijoilta vaadin sitä (KM2).”

Vaikka yksilöllisen osaamisen osoittamisen suunnitelman tekeminen oli vaikeaa aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta omaavallekin, auttoi se kuitenkin ehdottomasti jäsentämään omaa osaamista ja työtä. Työläällä kokemuksella oli vaikutusta siten, että se koettiin hyödylliseksi ja oman saavutetun osaamisen pohtimisen merkitys kirkastui myöhemmin koko prosessin päätteeksi.

”Jos nyt täyttäisin uudestaan, niin ei työkokemus vaan mikä siellä, purkamaan itse enemmän auki (NN1).”

Kokemuksen myötä syntyi oivallus siitä, että työkokemuksella saavutettu osaaminen on tärkeää ja erityisesti työkokemuksella saavutetun osaamisen kuvaaminen.

Ohjauksen vahvistamiseen liittyi paritutor-toiminnan hyödyntäminen ja sen kehittäminen edelleen.

”Vois lisätä rinnalle vaikka paritutorin kanssa tekemistä (NM3).”

”Keskustelu muiden kanssa auttaa ymmärtämään ja jäsentämään (NN2).”

Taulukko 4. Opetuksen ja ohjauksen kategoriat.

Teemahaastattelun teema	Kategoriat
Opetus ja ohjaus	Opetussuunnitelman kirjoittaminen osaamisena työprosessin mukaan

	Toteutuksen kirjoittaminen konkreettisina osaamisen hankkimisen toimintana
	Ohjauksen järjestäminen

Opettajaopiskelijoiden mielestä osaamisen tunnistaminen helpottuu, jos opetussuunnitelma on kirjoitettu niin, että osaaminen kuvataan sellaisena osaamisena, joka voidaan konkreettisesti näyttää, eikä osaamista ole myöskään pillkottu liian pieniin yksityiskohtiin. Ammatillista opettajan työkokemusta omaavat opettajaopiskelijat esittivät, että arvioitavien kohteiden tulisi ehdottomasti noudattaa selkeästi ammatillisen opettajan työn työprosessia eikä opintojaksoihin perustuvaa jaottelua. Kun vaadittava osaaminen on kuvattu työn tekemisenä tai toimintana opetussuunnitelmassa, silloin yksilöllinen osaamisen osoittamisen suunnitelma voidaan tehdä siten, että omaa osaamista verrataan opetussuunnitelmassa vaadittavaan osaamiseen. Tällöin opettajaopiskelija pystyy paremmin hahmottamaan sen, mitä hän jo osaa ja mitä osaamista pitää vielä hankkia ja kun riittävän kattava osaaminen on hankittu, voidaan osaaminen konkreettisesti osoittaa. Osaamiskuvaukset toimivat siten myös erityisen hyvin itsearvioinnin välineinä ja sen vahvistajina.

Yksi opettajaopiskelija koki erittäin vahvasti, että opetussuunnitelman sisällössä ja sen toteutuksessa sekä tuotoksilla, joilla opiskelijat pääsivät opinnoissaan läpi, oli suuri ristiriita. Hänen kokemuksensa mukaan jokainen opettajaopiskelija ei ymmärtänyt, mitä lukuvuoden aikana tulaisiin tekemään eli mahdollisimman konkreettiset esimerkit toteutuksesta ja tulevasta toiminnasta olisivat heillekin tarpeen.

Jos opintojen alussa mahdollistetaan ja resursoidaan riittävästi aikaa yhteiselle keskustelulle, jossa pohditaan omaa osaamista, ja samalla vahvistetaan sekä muuta ohjausta että paritutorointia, opiskelijan ymmärrys omasta osaamisesta vahvistuisi.

”Perusteellisempi ohjaus, mitähän tässä tarkoitetaan, läpikäynti vielä konkreettisilla esimerkeillä, ensin itse miettinyt ja sitten pienissä ryhmissä...(NN1).”

Ohjaukselle ja keskustelulle tuntui olevan suuri tarve erityisesti opintojen alkuvaiheessa, varsinkin ”noviiseilla” opettajaopiskelijoilla, ja lisäksi kaivattiin konkreettisia esimerkkejä tunnistettavasta osaamisesta. Opettajaopiskelijoiden

kokemusten pohjalta ohjausta tulisi järjestää vieläkin enemmän henkilökohtaisena ohjauksena sekä pienryhmissä että paritutorointina. Konkreettisena ehdotuksena esitettiin parin kuukauden sisällä opintojen aloituksesta henkilökohtaista ohjauskeskustelua jokaisen opettajaopiskelijan kanssa, jolloin opiskelija olisi kartoittanut omaa osaamistaan ja pystyisi tekemään yksilöllisen osaamisen osoittamisen suunnitelman.

Opetusharjoittelun ajankohta ja lomakkeiden muoto nostettiin myös muutamissa vastauksissa esille.

Taulukko 5. Aloituskeskustelun kategoriat.

Teemahaastattelun teema	Kategoriat
Aloituskeskustelu	Merkittävyys
	Osaaminen näkyväksi, työn kehittäminen, konkreettisuus
	Oppilaitosyhteistyö -> työelämälähtöisyys

Aloituskeskustelun suuri merkitys tuli haastateltavien kokemuksissa esille. Sen koettiin olevan tärkeä kaikille osapuolille ja sen vaikutus oli suuri koko opetusharjoittelun onnistuneelle sujumiselle. Yhdelle opettajaopiskelijalle sillä ei ollut merkitystä oman osaamisen jäsentämisen kannalta, mutta hänkin koki sen olevan tarpeellinen ohjaavalle opettajalle ja hänen ymmärrykselle. Toinen opettajaopiskelija koki, että aloituskeskustelu selkiytti hänen tavoitteitaan, ei niinkään jäsentänyt hänen osaamista. Ehdotuksena esitettiin, että aloituskeskustelu olisi laajempi ja tarkempi niillä opettajaopiskelijoilla, joilla ei ole aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta eli ohjausresurssin kohdentamista yksilöllisemmin.

Eräs opettajaopiskelija koki, että aloituskeskustelu oli merkittävä, koska siinäkin tuli monia asioita ilmi ja osaaminen näkyvämmäksi. Se auttoi myös oman työn kehittämisessä niin, että opetuksesta tuli suunnitellumpaa ja täsmällisempää. Aloituskeskustelua voitaisiin kehittää siten, että siinä olisi tarpeellista vielä konkretisoida tavoitteita sekä hahmottaa todellisia ammatillisen opetuksen tilanteita, varsinkin kokemattomimmille opettajaopiskelijoille.

”Konkreettisten tilanteiden hahmottaminen, mitä koulussa tulee tapahtumaan (NM3).”

Oppilaitosyhteistyö ja työelämälähtöisyys nostettiin esille, sillä ohjaavien opettajien merkitys on suuri ja erityisesti heidän sitoutumisensa ohjaamiseen. Aloituskeskustelussa ohjaavilla opettajilla oli mahdollisuus vielä esittää kysymyksiä ja lisätä ymmärrystään. Oppilaitosyhteistyön vastavuoroisuus nostettiin myös esille.

”Kyllä me palvellaan myös koulua, täytyy kuunnella myös toista osapuolta (oppilaitosta), minkä tyyppistä harjoittelua tekee ja mitä tuleman pitää ja mitä vaaditaan (NN2).”

Taulukko 6. Osaamisen osoittamisen kategoriat.

Teemahaastattelun teema	Kategoriat
Osaamisen osoittaminen	Opetustilanne ja muu osaamisen arviointi = työelämälähtöinen laaja kokonaisuus (sis. erilaiset oppimisympäristöt ja oppimismenetelmät)
	Näyttöjen arviointi ja dokumentaatio, arvioijat

Opetustilanteessa ei aikaisemmin hankittu osaaminen eikä kaikki vaadittava osaaminen tullut näkyväksi ja osoitetuksi. Vaikeasti näytettävää osaamista oli esimerkiksi verkostotyöhön, oman opetuksen laatuun ja hankkeiden hyödyntämiseen liittyvä osaaminen. Tavoitteet oli pilkottu liian pieniin osiin ja tarve olisi siten laajemmille kokonaisuuksille. Koska opetustilanteessa kaikki osaaminen ei tullut näkyväksi, olisi tarve lisäksi muun osaamisen arvioinnille siten, että muodostuisi laajempi työelämälähtöinen kokonaisuus ja osaamisen osoittaminen olisi tarpeeksi kattavaa suhteessa ammattpedagogiseen osaamiseen.

”Lyhyt tilanteena koko opetustilanne, kaikkihan ei liity luokkatilanteeseen, voisi olla siinä mielessä laajempi kokonaisuus (KM1).”

Opettajaopiskelijat halusivat ammatillisten oppilaitosten opiskelijat mukaan arvioimaan omaa suoriutumistaan ja tähän toivottiin opettajakorkeakoulun tekemää valmista yhtenäistä palautelomaketta. Lisäksi he halusivat myös ulkopuolisia substanssin osajia tai työelämän edustajia arvioijiksi. Kaiken kaikkiaan toivottiin enemmän arvioijia, jotta arvioinnista muodostuisi opettajaopiskelijalle

kokonaisvaltaisempi näkemys. Myös työnantajalta ja esimiehiltä ehdotettiin kerättäväksi erilaisia arviointoja omasta toiminnasta.

Muun osaamisen arviointiin ehdotettiin mm. portfolioa, raportteja ja benchmarking- tehtäviä.

"Portfolioon kerätään materiaalit, opetustilanne yksi osa, opiskelijoiden palautteet ja sen jälkeen olisi arviointikeskustelu (KM1)."

Erilaiset oppimisympäristöt (luokka, työpaja) nostettiin esille erilaisten oppimismenetelmien toteuttamisen ja erilaisten tilanteiden hallinnan näkökulmasta eli joillekin opettajaopiskelijoille olisi ollut tarpeen harjoitella opetusta useammissa erilaisissa oppimisympäristöissä. Konkreettisena ideana eräs opettajaopiskelija ehdotti, että niiden opettajaopiskelijoiden kanssa, joilla ei ole aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta, toteutettaisiin opetusharjoittelun oppilaitoskäynnit kaksi kertaa siten, että 1. kerta olisi ns. väliarviointi ja kehityskeskustelu ja 2. kerta olisi varsinainen osaamisen osoittaminen ja arviointikeskustelu.

Lomakkeiden mahdollisimman konkreettiseen ilmaisuun otettiin kantaa, samoin osaamisen osoittamisen ajanjakson pituuteen, mutta toisaalta myös siihen, että yksi osaamisen osoittaminen olisi riittävä, kun se on sijoitettu opetusharjoittelujakson loppuun. Ohjaavan opettajan pitäytyminen omassa roolissaan arvioijana ja opetuksen seuraajana nostettiin myös esille.

Taulukko 7. Arviointikeskustelun kategoriat.

Teemahaastattelun teema	Kategoriat
Arviointikeskustelu	Kokonaisuuden jäsentäminen, osaamisen osoittamisen laajempi kokonaisuus
	Arviointikeskustelun laajempi merkitys-> oman työn kehittäminen

Arviointikeskustelu koettiin kokoavaksi ja sekä se että keskustelut jäsensivät opettajaopiskelijoiden omaa osaamista. Yhtä opettajaopiskelijaa arviointikeskustelu ei auttanut osaamisensa jäsentämisessä, sillä hänen odotukset olivat erilaiset, mutta se auttoi osin kehittämään omaa toimintaa ja tietoisuutta siitä.

”Auttaa kokeneempaakin kettua tietoisemmin ajattelemaan omaa työtään (KM1).”

Opetustilanne näyttönä ei yksin riitä, vaan osaamisen osoittaminen tulee suunnitella laajempaan kokonaisuuteen, jolloin se muodostuu aikaisemmin hankitusta tunnustetusta osaamisesta (osittain tai kokonaan), opetustilanteesta ja muusta osaamisen arvioinnista.

Arviointikeskustelu koettiin tärkeäksi, sen palautteen merkitys ja sen laajempi merkitys nostettiin esille. Tietoisuus omasta työstä vahvistui ja siten sillä oli myös merkitystä oman työn kehittämiseksi.

”Se on hieno asia ja auttaa oman työn tekemisessä ja kehittämässä. Tämä on ihan huippu tällainen arviointikeskustelu, harvemmin tulee kollegojen kanssa keskusteltua (KM1).”

Haastattelussa opettajaopiskelijat ilmaisivat, että heidän pitää pystyä myös arvioimaan itse omaa onnistumistaan välittömästi osaamisen osoittamisen jälkeen. Toisaalta toiset opettajaopiskelijat toivat esille suurempaa keskustelun tarvetta ja aikaa itselle ajatella ja miettiä rauhassa ennen arviointikeskustelua. Eräs opettajaopiskelija ehdotti arviointikeskustelulle konkreettisenä ideana prosessimaista järjestystä eli keskustelu toteutettaisiin vaiheittain siten, että ensin omaohjaaja ja opiskelija keskustelisivat, sitten omaohjaaja ohjaavan opettajan kanssa ja vasta tämän jälkeen kaikkien kolmen yhteinen arviointikeskustelu.

Interventiossa arvioitiin vielä ammatillisen opettajan työprosessin mukaisten arvioinnin kohteiden osuvuutta. Opetuksen suunnittelu tai kokonaisuuden suunnittelu koettiin tärkeimmäksi arvioinnin kohteeksi. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi vastaavat hyvin tarvittavaa ammatillisen opettajan osaamista, mutta arvioinnin kohteet kuvaavat ehkä liian tarkkaan pilkottua osaamista. Ammatillisen opettajan osaamista tulee arvioida työprosessina, sillä arvioitavat kohteet ovat jokapäiväistä työtä. Vuorovaikutus ja yhteistyö, vuorovaikutus muiden opettajien kanssa, verkosto-osaaminen tai sosiaalisuus ja joustavuus herättivät kysymyksiä siitä, miten tällainen osaaminen voidaan saada näkyväksi ja miten osaamisen osoittaminen dokumentoidaan.

"Vuorovaikutus muiden opettajien kanssa: olisiko keskustelun kautta kirjallinen raportti yhteisön jäsenenä, mikä tulee näkyväksi ja mitä muulla tavoin voi näyttää (NN1)."

Oman opetuksen laadun arviointi koettiin myös vaikeaksi ja siihen ehdotettiin mittaristoa tai esimerkiksi benchmarking- tehtävää, jolloin opettajaopiskelija kävisi seuraamassa ja arvioimassa muiden ammatillisten opettajien opetusta. Hankkeiden hyödyntämisestä koettiin, että sitä ei ollut mahdollista osoittaa opetustilanteessa.

Opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien, osaamisen osoittamisen suunnitelmien ja opettajaksi kasvun matkakirjojen suhteen tulokset ovat yhteneväiset teemahaastattelujen kanssa.

Aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta omaavan opettajaopiskelijan kuvausta opettajaksi kasvun prosessista: *"kevät oli ollut töissä yhtä kaaosta ja hässäkkää ja olin aivan loppu ja uupunut kuitenkin jotain muuttui heti koulutuksen alussa, vastaanotto oli mukava, kuulin heti ryhmään siitä alkoi kiinnostus, samoin opintojakso oppiminen ja oppimisen edistäminen innosti. Ehkä lapsellista, mutta vanhaakin kiinnosti "hymynaamojen" keräily uskomaton piristysruiske kaiken sen työhässäkän jälkeen, että suoritin toisenkin kesken jääneen koulutuksen loppuun. Opiskelutehtävistä saamani palaute kannusti tekemään entistä enemmän, paremmin ja tarkemmin. Tunnen olevani työssäni parempi, vuorovaikutustaitoni ovat taatusti parantuneet, olen näiden opintojen myötä kasvanut. Työtä on yhtä paljon kuin ennenkin, mutta tarkempi suunnittelu ja rauhallinen tekeminen kuitenkin tuottavat tulosta paremmin. Tähtään jatko-opintoihin, intoa ei ainakaan tällä hetkellä puutu ja pelko epäonnistumisesta on taakse jäänyttä elämää (KM1)."*

Viittausteksti osoittaa, että opintojen aloitus ja opettajaopiskelijoiden ryhmäyttäminen oli onnistunutta, saadulla palautteella opintojen aikana oli merkitystä ja oppiminen ja opiskelu innostivat. Merkittävää on, että opettajaopiskelijalta poistui epäonnistumisen pelko ja hän koki voimaantumista opettajan työn tekemiseen sekä sai uusia työkaluja ja menetelmiä omaan työhönsä ja sen kehittämiseen. Teemahaastatelluista viidestä opettajaopiskelijasta 3 suunnitteli jatko-opintoihin ryhtymistä eli elinikäisen oppimisen innostus oli menestyksekkäästi istutettu.

Saatua omakohtaista kokemusta ja sen hyödyllisyyttä ja opettavaisuutta kuvattiin seuraavasti: *"On helppoa vaatia muita tekemään asioita, mutta kun itse joutuu saman asian*

eteen, opin kyllä paljon ja uskon jatkossa ymmärtäväni heitä paremmin. Samalla uskon, että osaan ohjata heitä entistä paremmin henkilökohtaisen näytösuunnitelman laadinnassa. Tämä oli hyödyllinen ja opettavainen kokemus kaiken kaikkiaan (KM2)."

Aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta omaavan opettajaopiskelijan kuvausta opettajaksi kasvun matkakirjasta: *"Positiivista oli omaohjaajan käynti seuraamassa oppituntiani. Se pani minut oikeasti miettimään "jotain uutta". Siis henkisesti hyvin kasvattavaa miettiä uusia tai vaihtoehtoisia toimintatapoja omalle opettamiselle. Mukavaa oli myös saada rakentavaa palautetta omaohjaajalta, vaikka olisit toki voinut olla mielestäni minulle kriittisempi, se olisi voinut osaltaan vielä tehostaa jatkossa toimintatapojani. Koen olevani parempi kouluttaja kuin aikaisemmin ja koen, että kykenen hallitsemaan paremmin opettamiseen ja oppimiseen liittyvää problematiikkaa. (KM2)"*

5.2 Kyselyjen tulokset

Tässä luvussa käsittelen ensin koko opettajaopiskelijaryhmälle (YV06) tehtyjen kahden kyselyn tulokset ja sen jälkeen heidän ohjaaville opettajille tehdyn kyselyn tulokset. Kaikki kyselyt on toteutettu Webropol- kyselytyökalulla. Asteikko oli 1-5, 1:n ollessa täysin eri mieltä ja 5:n ollessa täysin samaa mieltä

5.2.1 Opettajaopiskelijaryhmälle tehtyjen kyselyjen tulokset

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa kaikille opettajaopiskelijaryhmille tehtiin lukukauden aikana laadunhallintajärjestelmän mukaisesti kaksi palautekyselyä Webropol- kyselytyökalulla, välikysely opintojen aikana (tammikuussa 2006) ja valmistumiskysely opintojen loppuvaiheessa. **Välikyselyssä** tiedusteltiin mm. henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan ja henkilökohtaisiin tavoitteisiin sekä paritutorointiin liittyviä kysymyksiä, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ja siksi en tuloksissa käsittele kaikkia kyselyn kysymyksiä ja niiden vastauksia. Välikyselyyn vastasi 20 opettajaopiskelijaa 23:sta. Vastaaajista 42,1 % (8) toimi ammatillisen opettajan työssä oppilaitoksessa ja 79 % vastanneista aikoi suuntautua opinnoissaan ammatilliseen peruskoulutukseen tai aikuiskoulutukseen eli suurin osa vastanneista. Vastanneista 21,1 % (4) aikoi suuntautua ammattikorkeakouluun eli selkeästi vähemmistö.

Taulukko 8. Opettajankoulutuksen opintojen toteutukseen liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eri mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Opinnoissa otetaan huomioon henkilökohtaisia tavoitteitani (ka: 3)	10 %	20 %	40%	20%	10%
HOPS on edistänyt opiskeluni (ka: 2,9)	10%	25%	35%	20%	10%

Vain 30 % vastanneista opettajaopiskelijoista oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että henkilökohtaisia tavoitteita otetaan huomioon, keskiarvon ollessa 3. Samoin 30 % oli eri mieltä tai täysin eri mieltä. Olen täysin eri mieltä – olen täysin samaa mieltä - asteikolla vastauksissa on suurta hajontaa. Vastanneista opettajaopiskelijoista 35 % oli eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä, että hops on edistänyt opiskelua, keskiarvon ollessa 2,9. Näissäkin vastauksissa oli suurta hajontaa.

Avoimissa kommentteissa todettiin, että

”Hops:n yhteydessä olisi paremmin huomioitava jo alalla olevat opettajat, enemmän henkilökohtaista ohjausta.”

”Odotan opinto-ohjaajalta enemmän tietoa, miten hyväksilukubakemus tehdään, että se on riittävä.”

”Alku oli lupaava ja hyvin toteutettu, mutta sitten alkoi alamäki. Opinnot pirstaloituivat, meni sekavaksi, oli päällekkäisyyksiä, turhia hommia. Alussa tarvitaan ohjausta, kun kaikki on sekavaa; miten rakennat omat tavoitteet, mitä sinulla pitää olla, jotta saavutat ne.”

Taulukko 9. Opettajankoulutuksen ohjaustoimintaan liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eri mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Paritutorointi on toimiva ohjausmuoto (ka: 3,05)	10%	30%	25%	15%	20%
Olen saanut paritutoriltani tarvittaessa ohjausta ja palautetta (ka: 3,25)	10%	20%	35%	5%	30%
Saan omaohjaajalta tarvittaessa ohjausta (ka: 3,65)	5%	5%	35%	30%	25%
Omaohjaajani on paneutunut ohjaustehtäväänsä (ka: 3,65)	5%	10%	30%	25%	30%

Vastanneista opettajaopiskelijoista jopa 40 % oli eri mieltä tai täysin eri mieltä siitä, että paritutorointi on toimiva ohjausmuoto ja vain 35 % oli ohjausmuodosta samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, keskiarvon ollessa 3,05. Vastanneista kuitenkin 35 % oli saanut tarvittaessa ohjausta ja palautetta paritutoriltaan.

Vastanneista 55 % koki saavansa omaohjaajalta tarvittaessa ohjausta, keskiarvon ollessa 3,65. Vain 2 vastanneista oli eri mieltä (5 %) tai täysin eri mieltä (5%). Omaohjaajan paneutumisesta ohjaustehtävään oli samoin 55 % samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, keskiarvon ollessa 3,65. Vastanneista kolme oli eri mieltä (10 %) tai täysin eri mieltä (5 %).

Joissakin avoimissa kommenteissa kaivattiin lisää palautetta edistymisestä ja erityisesti henkilökohtaista palautetta, ei niinkään ryhmäkohtaista. Paritutorointi ei toiminut parhaalla mahdollisella tavalla ja toimivampana vaihtoehtona ehdotettiin ryhmätoimintaa.

Valmistumiskyselyyn lisättiin kolmikantayhteistyöhön ja ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen liittyviä kysymyksiä. Kyselyyn vastasi 15 opettajaopiskelijaa 23:sta. Vastaaajista 26,7 % toimi ammatillisen opettajan työssä oppilaitoksessa ja 92,9 % oli suuntautunut opinnoissaan ammatilliseen peruskoulutukseen ja aikuiskoulutukseen ja vain yksi opettajaopiskelija (7,1 %) ammattikorkeakouluun.

Taulukko 10. Opiskeluun ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eri mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Opettajan koulutus toteutetaan opiskelijalähtöisesti aikuiskoulutuksen uusimpia ratkaisuja käyttäen (ka: 3,2)	0%	26,7%	33,3%	33,3%	6,7%
Opettajan koulutuksessa rohkaistaan kokeilemaan ja kehittävään työotteeseen (ka: 3,667)	0%	13,3%	26,7%	40%	20%
Opettajan koulutuksessa opiskelijaa kannustetaan ja tuetaan (ka: 3,533)	0%	26,7%	13,3%	40%	20%
Opettajan koulutuksen opiskelutavat ovat monipuolisia (ka: 3,067)	0%	40%	20%	33,3%	6,7%
Opettajan koulutus valmentaa opettajan	14,3%	42,9%	28,6%	0%	14,3%

työhön monipuolisesti (ka: 2,571)					
Opiskelijan on mahdollista kehittää asiantuntijuuttaan opettajan omien henkilökohtaisten tavoitteiden suuntaisesti (ka: 3,133)	6,7%	20%	26,7%	46,7%	0%
Matkakirjan tekeminen edistää opettajaksi kasvua (ka: 2,533)	20%	20%	46,7%	13,3%	0%

Yllä olevat kysymykset sisältyvät kaikkiin palautekyselyihin, mutta olen poiminut tähän sellaiset kysymykset, jotka liittyvät myös tämän tutkimuksen teemoihin. Kysymykseen opettajankoulutuksen valmentamisesta monipuolisesti opettajan työhön, jopa 57 % on eri mieltä tai täysin eri mieltä, keskiarvon ollessa 2,571. Hajontaa on paljon tämän kysymyksen vastauksissa vastausten painottuessa enemmän eri mieltä- asteikolle.

Vastanneista 40 % on samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että koulutusta toteutetaan opiskelijälähtöisesti (ka: 3,2) ja opiskelutavat ovat monipuolisia (ka: 3,067). Opiskelutapojen monipuolisuudesta kuitenkin 40 % on myös eri mieltä. Vastanneista 60 % oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että kokeilevaan ja kehittävään työotteeseen rohkaistaan, keskiarvon ollessa 3,667. Samoin 60 % oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, että opiskelijaa kannustetaan ja tuetaan, keskiarvon ollessa 3,533, tosin eri mieltä kuitenkin oli 26,7 %.

Matkakirjan edistämisestä opettajaksi kasvussa 40 % oli eri mieltä tai täysin eri mieltä, keskiarvon ollessa 2,533. Suurin osa 46,7 % ei ollut samaa, mutta ei eri mieltäkään. Kysyttäessä mahdollisuudesta kehittää osaamistaan henkilökohtaisten tavoitteiden suuntaisesti, hajontaa oli aika paljon, sillä 46,7 % oli samaa tai täysin samaa mieltä, mutta toisaalta 26,7 % oli eri mieltä tai täysin eri mieltä, keskiarvon ollessa 3,133.

Avoimissa kommentteissa muutamat opettajaopiskelijat toivat esille, että henkilökohtaisia tavoitteita ei juurikaan huomioitu opiskelijälähtöisesti ja enemmän olisi pitänyt saada henkilökohtaista palautetta ja tavoitteita olisi pitänyt käsitellä enemmän. Joidenkin mielestä opiskelutavat olisivat voineet olla monipuolisempia ja jotkut kaipasivat enemmän käytännönläheistä tietoa opettajan työstä ja perustyökaluja opetustilanteisiin. Toiset taas kokivat positiivisena ja innostavana kokemuksena ja parasta oli toisilta ja toisten kokemuksista oppiminen.

Taulukko 11. Kolmikantayhteistyöhön liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eri mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Yhteistyöni opettajakorkeakoulun omaohjaajan kanssa oli tuloksellista (ka: 3,6)	0%	13,3 %	33,3 %	33,3 %	20%
Omaohjaajalta saamani palaute oli kehittävää (ka: 3,8)	0%	13,3 %	26,7 %	26,7 %	33,3 %
Opetusharjoittelun alussa yhdessä pidetty aloituskeskustelu oli tarpeellinen (ka: 3,667)	0%	13,3 %	33,3 %	26,7 %	25,7 %
Aloituskeskustelu on auttanut jäsentämään tavoitteitani (ka: 3,333)	0%	20%	40%	26,7 %	13,3 %
Ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen jälkeen pidetty arviointikeskustelu oli kehittävä (ka: 3,333)	0%	26,7 %	33,3 %	20%	20%
Kolmikantayhteistyö on ollut tuloksekasta (ka: 3,533)	0%	0%	60%	26,7 %	13,3 %

Yllä olevat kysymykset lisättiin erityisesti intervention vuoksi, jotta palautetta oli mahdollista saada koko ryhmältä. Omaohjaajalta saamani palaute on ollut kehittävää 60 %:n mielestä (samaa/täysin samaa mieltä), keskiarvon ollessa 3,8. Yhteistyö omaohjaajan kanssa oli tuloksellista 53,3 %:n (samaa/täysin samaa mieltä), keskiarvon ollessa 3,6.

Aloituskeskustelua piti tarpeellisenä 53,4 % (samaa/täysin samaa mieltä), ka: 3,667. Vastanneista 40 % oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä siitä, että aloituskeskustelu auttoi jäsentämään tavoitteita 20 % vastanneista ollessa eri mieltä, tosin 40 % vastanneista ei ollut samaa eikä eri mieltä.

Arviointikeskustelu koettiin myös kehittäväksi, 40 %, keskiarvon ollessa 3,333. Kolmikantayhteistyön tuloksellisuudesta peräti 60 % ei ollut samaa mieltä eikä eri mieltä ja 40 %:n mielestä se oli tuloksellista, keskiarvon ollessa 3,533.

Muutamissa avoimissa kommentteissa todettiin kolmikantayhteistyön olleen aika vähäistä ja toisaalta toivottiin henkilökohtaista ohjausta enemmän ja siihen varattavaa resurssia enemmän.

Taulukko 12. Ammattipedagogisen opintojen merkityksellisyyteen liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eri mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Opettajaksi kasvu (ka: 3,6)	0%	13,3%	33,3%	33,3%	20%
Opettajan työ ammatillisessa koulutuksessa (ka: 3,6)	0%	13,3%	33,3%	33,3%	20%
Oppiminen ja oppimisen edistäminen (ka: 4,067)	0%	6,7%	13,3%	46,7%	33,3%
Opetus- ja ohjausmenetelmiä (ka: 4,267)	0%	6,7%	6,7%	40%	46,7%
Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi (ka: 4,133)	0%	6,7%	6,7%	53,3%	33,3%

Ammattipedagogisista opinnoista merkityksellisimpiä olivat opetus- ja ohjausmenetelmät, jota 86,7 % piti merkityksellisenä sekä opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi, jota 86,6 % piti merkityksellisenä. Molemmissa keskiarvot ovat yli 4, samoin myös oppiminen ja oppimisen edistäminen- opinnoissa, jota myös 80 % piti merkityksellisenä.

Useimmissa kommentissa kaivattiin käytännön työkaluja ja konkreettisia neuvoja ja keinoja käytännön opetustilanteisiin. Lisäksi opetus- ja ohjausmenetelmiin sen tärkeyden huomioiden, aikaa oli varattu liian vähän verrattuna muihin jaksoihin. Monet opettajaopiskelijat kokivat kokonaisuuden kuitenkin loistavasti toteutetuksi, merkittäväksi ja tärkeäksi.

Taulukko 13. Ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eri mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Ohjaus ja tiedottaminen on ollut riittävää (ka: 3,267)	0%	13,3%	53,3%	26,7%	6,7%
Yksilöllisen suunnitelman tekeminen auttoi tunnistamaan osaamistani (ka: 3,733)	0%	6,7%	33,3%	40%	20%
Ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen oli tarpeellinen (ka: 3,933)	0%	6,7%	33,3%	20%	40%
Soveltuu ammatillisen opettajan	6,7%	0%	33,3%	33,3%	26,7%

asiantuntijuuden osoittamiseen (ka: 3,733)					
Arvioinnin kohteet vastaavat ammatillisen opettajan työssä tarvittavaa työprosessin hallintaa (opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi) (ka: 3,733)	6,7%	0%	33,3%	33,3%	26,7%

Ohjauksen ja tiedottamisen riittävydestä 53,3 % ei ollut samaa mieltä eikä eri mieltä, keskiarvon ollessa 3,267. 33,4 % vastanneista oli samaa/täysin samaa mieltä. Vastanneista 60 % oli samaa/täysin samaa mieltä siitä, että yksilöllisen suunnitelman tekeminen auttoi tunnistamaan osaamista, keskiarvon ollessa 3,733. Vain yksi vastanneista (6,7 %) oli eri mieltä. Vastanneista 60 % oli samaa/täysin samaa mieltä siitä, että osaamisen osoittaminen oli tarpeellinen (ka: 3,933) ja että se soveltuu ammatillisen opettajan asiantuntijuuden osoittamiseen (ka: 3,733) sekä siitä, että arvioinnin kohteet vastaavat hyvin ammatillisen opettajan työssä tarvittavaa työprosessin hallintaa (ka: 3,733). Edelleen vain yksi vastanneista (6,7 %) oli eri mieltä.

Kysyttäessä, miten kehittäisit ammattpedagogisen osaamisen osoittamista, ehdotettiin portfolion ottamista osaamisen osoittamiseen mukaan ja osaamisen osoittamisen koostumista useammista tilanteista, koska yhdessä tilanteessa on vaikea osoittaa kaikkea osaamistaan.

5.2.2 Ohjaaville opettajille tehdyn kyselyn tulokset

Kyselyhaastattelu tehtiin ohjaaville opettajille Webropol- kyselytyökalulla loppukeväästä 2007. Kyselyyn vastasi 10 ohjaavaa opettajaa. Suurin osa opettajista, 7, toimi ammatillisissa oppilaitoksissa ja aikuiskoulutuskeskuksissa eri koulutusalojen opettajina. Motiiveistaan ryhtyä ohjaavaksi opettajaksi, he kertoivat saavansa uusia ajatuksia ja ideoita työnsä kehittämiseen, oppivansa itsekin koko prosessista ja erilaisista opetuksen toteutustavoista.

Ohjaavilta opettajilta kysyttiin ohjaavan opettajan tehtävästä tiedottamisesta sekä opetusharjoittelun ohjaukseen ja arviointiin liittyviä kysymyksiä erityisesti interventioon liittyen.

Taulukko 14. Ohjaavan opettajan tehtävästä tiedottamiseen liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eri mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Sain etukäteen tietoa ohjaavan opettajan tehtävästä (ka: 4,1)	0%	0%	30%	30%	40%
Minulla oli riittävästi tietoa Ammattipedagogisen osaamisen osoittamisesta (ka: 4,1)	0%	0%	30%	30%	40%

Tämän tutkimuksen kannalta oli tärkeää, että ohjaavilla opettajilla oli riittävästi tietoa kokeiltavasta interventioista eli ammattipedagogisen osaamisen osoittamisesta. Jopa 70 % oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä tiedon riittävydestä keskiarvon ollessa 4,1.

Taulukon 14. vastauksista puuttuvat kokonaan asteikon 1-2-vastaukset eli täysin eri mieltä/ eri mieltä- vastaukset. Tähän voi olla syynä se, että tiedottaminen todellakin onnistui, sillä siihen panostettiin paljon ja käytiin mm. henkilökohtaista keskustelua tai kyselyyn osallistuivat vain positiivisesti ohjaukseen suhtautuvat ohjaavat opettajat vastaajamäärän ollessa suhteellisen pieni, vain 10 ohjaavaa opettajaa. Mielenkiintoisen tästä tekee se, että vain 3 ohjaavaa opettajaa oli osallistunut Hamkin ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämään ohjaavien opettajien koulutukseen.

Taulukko 15. Yhteistyöhön ja aloituskeskusteluun liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eri mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Yhteistyöni opettajakorkeakoulun omaohjaajan kanssa oli onnistunutta (ka: 4,5)	0%	0%	10%	30%	60%
Opetusharjoittelun alussa yhdessä pidetty aloituskeskustelu oli tarpeellinen (ka: 3,889)	11,1%	0%	22,2%	22,2%	44,4%

Lähes kaikkien vastanneiden ohjaavien opettajien mielestä yhteistyö opettajakorkeakoulun omaohjaajan kanssa oli onnistunutta, 90 % oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, keskiarvon ollessa 4,5. Aloituskeskustelun tarpeellisuudesta 66,6 % oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, keskiarvon ollessa 3,889. Yksi ohjaava opettaja vastanneista (11,1 %) oli tarpeellisuudesta täysin eri mieltä.

Taulukko 16. Ammattipedagogisen osaamisen osoittamiseen liittyviä kysymyksiä.

	1 täysin eri mieltä	2 eni mieltä	3	4 samaa mieltä	5 täysin samaa mieltä
Ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen oli tarpeellinen (ka: 4,2)	0%	0%	20%	40%	40%
Ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen jälkeen pidetty arviointikeskustelu oli kehittävä (ka: 4,5)	0%	0%	10%	30%	60%
Ammattipedagogisen osaamisen osoittamisella voidaan näyttää ammatillisen opettajan asiantuntijuutta (ka: 4,1)	0%	0%	20%	50%	30%
Ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen arvioinnin kohteet vastaavat hyvin ammatillisen opettajan työssä tarvittavaa työprosessin hallintaa (opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi) (ka: 4,1)	0%	0%	30%	30%	40%

Ammattipedagogisen osaamisen osoittamista 80 % vastanneista ohjaavista opettajista piti tarpeellisenä eli he olivat samaa mieltä tai täysin samaa mieltä, keskiarvon ollessa 4,2. Arviointikeskustelua 90 % piti kehittäväenä, keskiarvon ollessa 4,5. Kysyttäessä, voidaanko osaamisen osoittamisella näyttää ammatillisen opettajan asiantuntijuutta, 80 % oli samaa tai täysin samaa mieltä, keskiarvon ollessa 4,1. 70 % oli samaa mieltä tai täysin samaa mieltä arvioinnin kohteiden vastaavuudesta tarvittavan työprosessin hallinnassa, keskiarvon ollessa 4,1.

Taulukon 16. vastauksista puuttuvat kokonaan asteikon 1-2-vastaukset eli täysin eri mieltä/ eri mieltä- vastaukset. Tähän voi olla syynä se, että interventio koettiin todellakin onnistuneeksi, koska keskiarvo on kaikissa kysymyksissä yli 4 ja vastaukset painottuvat selvästi samaa mieltä/täysin samaa mieltä- puolelle 70- 80 %. Toisaalta kyselyyn saattoivat osallistua muutoksiin positiivisesti suhtautuvia ohjaavia opettajia vastaajamäärän ollessa suhteellisen pieni, vain 10 ohjaavaa opettajaa.

Opetusharjoittelun arviointilomakkeita kommentoitiin, että ne voisivat olla selväsanaisempia ja toiset taas kokivat niiden olevan aika hyvin arvioitaviin kohteisiin kohdentuvia.

6 Johtopäätökset tutkimustuloksista

Tämän toimintatutkimuksen tutkimustehtävänä oli kuvata ja kokeilla käytännössä

- 1) opettajaopiskelijan yksilöllisen osaamisen tunnistamisen ja osaamisen osoittamisen prosessia, johon sisältyi osaamisen osoittamisen yksilöllinen suunnitelma ja aloituskeskustelu
- 2) ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen prosessia ja osaamisen työelämälähtöistä arviointia opetusharjoittelun yhteydessä sisältäen arviointikeskustelun

Yllä kuvattujen prosessien ja ilmiöiden kuvaaminen ja kokeileminen käytännössä on esitetty luvussa 4.

Opettajaopiskelijoiden, ohjaavien opettajien ja tutkijan omien kokemusten sekä muun aineiston perusteella tutkimuksessa saatiin lisätietoa yllä olevista prosesseista ja ilmiöistä ja tulosten pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä kuvataan tässä luvussa. Luvussa 6.1 esitän ensin johtopäätöksiä opettajaopiskelijan näkökulmasta, hänen yksilölliseen osaamisen tunnistamiseen ja osaamistavoitteiden ymmärtämiseen liittyvää problematiikkaa sekä itsearviointitaitojen ja aloituskeskustelun merkittävyyttä. Luvussa 6.2 esitän johtopäätöksiä ammatillisen opettajakorkeakoulun näkökulmasta osaamisen työelämälähtöisestä arvioinnista, johon sisältyy osaamisen kuvaaminen työelämälähtöisesti ja konkreettisesti, osaamisen tunnistamisen ja tunnistamisen prosessi sekä ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen ja arviointikeskustelu.

6.1 Opettajaopiskelijan osaamisen tunnistaminen

6.1.1 Yksilöllisen osaamisen osoittamisen suunnittelu suhteessa käsitteisiin ja kokemukseen

Tässä tutkimuksessa kokeiltiin käytännössä opettajaopiskelijan oman osaamisen tunnistamista ammatillisen opettajan osaamiskartoituksen avulla ja tunnistamisprosessin tuloksena opettajaopiskelija teki oman osaamisen osoittamisen suunnitelman. Tutkimuksessa ilmeni, että oman osaamisen osoittamisen suunnitelman tekeminen ilman aikaisempaa vastaavaa kokemusta osoittautui opettajaopiskelijalle vaikeaksi. Samalla ilmeni myös, että oma henkilökohtainen kokemus yksilöllisen suunnitelman tekemisestä osoittautui tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi ja avartavaksi. Koska opettajaopiskelija joutui miettimään ja arvioimaan omaa osaamistaan kartoituksen avulla ja omassa henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassaan, se auttoi tunnistamaan ja jäsentämään omaa osaamistaan ja myös työtään. Osaamisen tunnistaminen on edellytyksenä sille, että pystyy ylipäättään suunnittelemaan osaamisen osoittamisensa. Osaamisen tunnistamisen prosessin ymmärtäminen avautui myös paremmin omakohtaisen kokemuksen kautta ja siten myös oman osaamisen pohdinnan ja arvioinnin tuloksena.

Tulevan ammatillisen opettajan on helpompi ohjata omia opiskelijoitaan oman osaamisen arviointiin, jos hänellä on vastaava oma kokemus taustalla. Omien havaintojen ja kokemusten pohjalta opiskelija oppii itse arvioimaan omaa toimintaansa ja siten kehittyvät myös itsesäätelytaidot, jotka ovat asiantuntijuuden yksi piirre. Varsinaisella ammatillisen opettajan työkokemuksella ei ollut siis vaikutusta suunnitelman tekemisen helppouteen tai vaikeuteen, vaan nimenomaan sillä, oliko opettajaopiskelija itse tehnyt aikaisemmin vastaavanlaista oman osaamisen arviointia.

Vaikka intervention aikana kiinnitettiin erityistä huomiota ammattipedagogisen osaamisen ”avaamiseen” ja sen ymmärtämiseen varsinkin opintojen alkuvaiheessa ja ennen opetusharjoittelun alkua, opettajaopiskelijoiden oli silti erittäin vaikeaa hahmottaa omaa osaamistaan vertaamalla sitä ammatillisen opettajankoulutuksen osaamistavoitteisiin. Ongelmaksi koettiin mm. hyvin abstraktit käsitteet ja näkymättömät tai heikosti havaittavat taidot. Käsitteiden ymmärtämiseen tarvittiin aikaa ja yhteistä keskustelua käsitteiden tulkinnasta. Osaamisen hahmottamis- ja tulkintaharjoitukset olivat tarpeellisia ja hyödyllisiä, sillä taito osaamisen tunnistamiseen kehittyi vähitellen ja on siten yksi merkittävimmistä avaintaidoista ammatillisen opettajan tulevassa työssä. Jokainen ammatillinen opettaja tarvitsee osaamisen arviointitaitoa.

Oman osaamisen kartoittamiseksi ja arvioimiseksi tässä tutkimuksessa käytettiin ammatillisen opettajan osaamiskartoitusta sekä henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa, henkilökohtaista osaamisen osoittamisen suunnitelmaa ja opettajaksi kasvun matkakirjaa. Portfolion samoin kuin matkakirjankin arvioinnissa on haasteellista se, että ne kuvaavat oppimisprosessia ja siksi onkin syytä miettiä, kuinka hyvin ne ylipäättään voivat kuvata todellista saavutettua osaamista? Osaamisen tunnistamisessa on aina kuitenkin kyse saavutetun osaamisen arvioinnista ja sen todentamisesta, eikä siitä, miten osaaminen on hankittu.

Ammattikorkeakoulujen toteuttamissa lukuisissa Ahot- hankkeissa (Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen) on pääsääntöisesti kehitetty erilaisia osaamisen kartoittamisen välineitä. Jos opetussuunnitelman perusteissa osaamistavoitteet olisi kirjoitettu riittävän selkeästi osaamisena ja kriteereissä olisi kuvattu eritasoinen osaaminen, niin mitään muuta erillistä osaamisen kartoitusta ei tarvita, vaan saavutettua osaamista voidaan verrata osaamistavoitteisiin ja niiden kriteereihin.

Opiskelijoille osaamisen tunnistamisesta pitäisi tulla oikea ja aito toimintatapa ja sitten, kun osaamista on tunnistettu, opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus osoittaa osaamisensa ja saada se virallistettua eli tunnustettua. Osaamisen tunnistamisen taito on jokaisen opettajan yksi tarpeellisimmista taidoista, sillä sekä työelämässä että oppilaitoksessa tarvitaan osaamisen tunnistamisen ja osaamisen arvioinnin taitoa.

6.1.2 Osaamistavoitteiden ymmärtäminen

Opettajaopiskelijat kokivat osaamistavoitteiden kuvaukset vieraiden käsitteiden vuoksi vaikeina ja siksi niiden ymmärtämiseen tarvittiin riittävästi aikaa ja yhteistä keskustelua käsitteiden tulkinnasta, jotta opiskelija pystyi ylipäättään hahmottamaan omaa osaamistaan suhteessa opetussuunnitelmassa kuvattuihin osaamistavoitteisiin. Itsearviointitaidot kehittyvät luonnostaan oman osaamisen arvioinnin yhteydessä, koska omaa osaamista verrataan osaamistavoitteisiin. Kun opettajaopiskelija tulee tietoiseksi omasta osaamisestaan ja sen kehittämisestä, tietoisuus myöhemminkin oman työn kehittämisestä syvenee ja ammatti-identiteetti vahvistuu.

Kun opettajaopiskelijat joutuivat arviomaan vaikealta tuntuvaa omaa osaamistaan, tarkoituksena oli, että he saavat oman kokemuksen siitä, mitä tulevaisuudessa heidän omat opiskelijansa joutuvat tekemään ja toisaalta oppivat oman kokemuksen kautta toimintansa reflektointia ja osaamisen arviointia. Saadulla omakohtaisella kokemuksella on merkitystä ymmärtämisen ja tulevien opiskelijoiden ohjaamisen kannalta, koska silloin, kun itse on saanut vastaavan kokemuksen ja itse on ollut vastaavanlaisessa arviointiprosessissa, on omien opiskelijoiden ohjaaminen tulevaisuudessa helpompaa. Tämän oivalsivat tutkimuksen kuluessa muutamat opettajaopiskelijatkin. On hyödyllistä oppia oman oppimisprosessin kautta ymmärtämään muiden oppimista ja kokemuksia.

Ne opettajaopiskelijat, joilla ei ollut aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta, tarvitsivat selvästi enemmän aikaa pedagogisten käsitteiden ja oman osaamisen hahmottamiseen ja ymmärtämiseen. Harjoitukset koettiin hyödyllisinä ja oman osaamisen pohtiminen jäseni omaa osaamista ja sen merkitys ymmärrettiin paremmin vasta prosessin päätteeksi. Henkilökohtaistaminen ja yksilöllistäminen vaatisivat selvästi enemmän myös joustavuutta opetussuunnitelman rakenteelta ja ohjauksen järjestämiseltä siten, että ohjauksessa todellakin voitaisiin huomioida yksilölliset tarpeet ja mahdolliset erilaiset taidot itsearviointiin.

Osaamisen tunnistamisen prosessiin tuleekin varata riittävästi aikaa ja resurssia opintojen alkuvaiheessa siten, että opiskelijoille muodostuu selkeä käsitys, mitä koulutuksessa tullaan tekemään, miten ja miksi. Kun osaamistavoitteet ovat riittävän konkreettisesti ja selkeästi kirjoitettu työelämälähtöisenä toimintana, jota voidaan aidosti arvioida, itsearviointikin mahdollistuu ja helpottuu.

6.1.3 Itsearviointitaitojen ja muiden arviointitaitojen kehittyminen

Osaamisen tunnistamisen prosessin aloittaminen on opiskelijalähtöistä toimintaa ja siihen liittyy aina itsearvioinnin osuus suhteessa ulkoiseen ja muiden tekemään arviointiin. Osaamisen tunnistamisen prosessi alkaa itsearvioinnilla ja kuten tässäkin tutkimuksessa ilmeni, opettajaopiskelijan itsearviointi oli aluksi hyvinkin epätarkkaa tai liian vaatimatonta suhteessa vaadittaviin osaamistavoitteisiin. Itsearviointiprosessi toimii myös pohjana ohjauksen suunnittelulle, sillä opettajaopiskelijan taidot itsearviointiin tulevat samalla kartoitetuiksi.

Kun opettajaopiskelija arvioi omaa osaamistaan, oli osaamisen kohteisiin pakko perehtyä ja ymmärtää niitä, ennen kuin omaa osaamistaan saattoi arvioida. Luonnollinen jatkumo oman osaamisen arvioinnille näytti olevan se, että oman työn kehittäminen tulevassa työssä myös jatkuu ja se koetaan merkityksellisenä.

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman ja yksilöllisen osaamisen osoittamisen suunnitelman tekemisen hyödylliseksi ja lisäksi aloituskeskustelu koettiin pääsääntöisesti merkittävänä oman osaamisen jäsentämisen kannalta. Haasteellisinta oli arvioida muuta kuin virallisilla todistuksilla tunnistettavaa osaamista (epävirallinen ja arkioppiminen) ja pystyä myös osoittamaan sitä. Muutama kommentti koski lomakkeiden muotoa ja käytettävyyttä eli lomakkeiden (henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, osaamiskartoitus ja osaamisen osoittaminen-lomake) mahdollista yhdistämistä samaan asiakirjaan, joka nykyisin onnistuu sähköisillä välineillä ja oppimisalustoilla. Kun opettajaopiskelija pohti omaa osaamistaan ja arvioi sekä ymmärsi sitä, hän samalla vahvisti oman oppimisen ja osaamisen omistajuuttaan ja yksilöllistämisen myötä opintoihin sitoutuminen vahvistui.

Tämän tutkimuksen tuloksissa näkyi selvästi, että arviointivaiheen alussa opettajaopiskelijoiden käsitys omasta osaamisesta oli epävarmaa ja myös ammatillinen identiteetti heikkoa. Koulutuksen ja kokemuksen myötä tietoisuus omasta osaamisesta ja esimerkiksi työkokemuksen merkityksestä vahvistui. Opiskelijoiden on myös hyvä havainnoida oma ammatillinen kehityksensä jatkumona, samoin myös arviointiosaamisen kehittyminen. Ammatillisen opettajan työkokemusta omaavilla opettajaopiskelijoilla tietoisuuden kasvu näkyi oman työn kehittämisen konkreettisina toimintoina ja oman työn laadun varmistamisena.

Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin taito on tulevaisuuden työelämässä entistä tärkeämpi taito, jota jokainen tarvitsee työssään ja opinnoissaan. Opiskelijan tulee saavuttaa ymmärrys omasta osaamisestaan ja verrata sitä suhteessa vaadittaviin osaamistavoitteisiin, jotta hän voi tietää, mitä osaamista hänen tulee kehittää ja miten. Tässä tarvitaan itsearviointitaitoa, jota täytyy myös kehittää jatkuvasti. Paritutorointi ei ollut kaikkien opettajaopiskelijoiden mielestä kovinkaan onnistunut ja toimiva ohjausmuoto ja siksi sen parempi hyödyntäminen ja kehittäminen parantaisivat myös opettajaopiskelijoiden arviointi- ja ohjaustaitoja.

Vertaisohjauksen ja vertaisarvioinnin hyödyntämistä kannattaisi myös harkita ohjaus- ja arviointitaitojen kehittämisessä.

6.1.4 Aloituskeskustelun merkittävyys

Tutkimuksessa ilmeni, että eri osapuolten yhteinen aika aloituskeskustelun muodossa oli merkityksellinen ja tarpeellinen, varsinkin koulutuksen alussa sekä opettajaopiskelijalle että ohjaavalle opettajalle. Tällöin yhteistyölle, osallisuudelle, yhteiselle keskustelulle ja ymmärrykselle sekä vuorovaikutukselle annettiin mahdollisuus. Yhteinen ymmärrys syntyi keskustelussa osaamisesta, arvioinnin kohteista ja yhteisestä tulkinnasta. Aloituskeskustelu koettiin pääsääntöisesti merkittävänä ja se jäseni opettajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan sekä heidän omaa osaamista että selkiytti heidän tavoitteitaan. Keskustelun aikana tuli esille myös sellaista osaamista, joka auttoi oman työn kehittämisessä. Ehdotuksena esitettiin, että aloituskeskustelu olisi laajempi ja tarkempi niille opettajaopiskelijoille, joilla ei ole aikaisempaa ammatillisen opettajan työkokemusta.

Oppilaitosyhteistyötä ja työelämälähtöisyyttä on aina mahdollisuus parantaa ja se perustuukin usein henkilökohtaisiin suhteisiin. Sekä aloituskeskustelun että arviointikeskustelun yhteydessä kävi ilmi, että ohjaavien opettajien merkitys oli suuri erityisesti opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin tukijana ja heidän sitoutumisensa ohjaukseen. Myös ammatillisen opettajakorkeakoulun ja ammatillisten oppilaitosten vastavuoroisuuden merkitys nostettiin esille.

6.2 Osaamisen työelämälähtöinen arviointi ammatillisessa opettajakorkeakoulussa

6.2.1 Osaamisen työelämälähtöinen kuvaus

Tutkimukseen osallistuneiden opettajaopiskelijoiden, myös ohjaavien opettajien, mukaan ammatillisen opettajan työssä vaadittava osaaminen on kuvattava ja kirjoitettava opetussuunnitelmassa konkreettisesti siten, että arvioinnin kohteet kirjoitetaan ehdottomasti työelämälähtöisesti opettajan työprosessin tai työtoiminnan mukaisesti, eikä opintojaksoihin perustuen.

Työelämälähtöisessä ja osaamisperusteisessa kuvauksessa osaaminen kuvataan konkreettisena päättötilana, jonka opiskelija saavuttaa oppimisprosessin päätteeksi ja siksi sitä ei kuvata oppimistavoitteina, vaan osaamisena. Kuten ECTS-oppaassakin (2015) ”Learning Outcomes” määrittellään; mitä opiskelija **tietää, ymmärtää ja on kykenevä tekemään oppimisprosessin päätteeksi** ja saavutettu osaaminen arvioidaan prosessilla, joka perustuu selkeisiin arvioinnin kohteisiin. Osaaminen tulee kuvata selkeinä työelämälähtöisinä työprosesseina sekä toiminnallisilla ja aktiivisilla verbeillä, kuten opettajaopiskelija toimii, hyödyntää, hankkii tai tekee, jotka kuvaavat selkeää tekemistä. Sellaisten verbien, kuten tuntee, ymmärtää tai soveltaa, mukaista toimintaa on vaikea havainnoida ja arvioida. Osaamistavoitteiden tulee siis ilmaista konkreettista toimintaa, joka on saavutettavissa ja todennettavissa. Opiskelijan pitää pystyä hahmottamaan, mitä osaamista hänellä on ja mitä osaamista häneltä puuttuu sekä minkä tasoista hänen osaamisensa on. Haasteena osaamisen selkeässä kuvaustavassa onkin se, miten korkeakoulutuksen saaneen asiantuntijan osaamista kuvataan konkreettisesti, varsinkin kun asiantuntijuus on usein hyvinkin abstraktia ja määrittelemätöntä tai epätarkkaa osaamista.

Osaamisen kuvaukseen tulee lisäksi kirjoittaa selvärajaiset arviointikriteerit käytössä olevan arviointiasteikon eri tasoille tai jos käytössä on hyväksytty/hylätty-asteikko, niin selkeästi erottelava raja hyväksytylle osaamiselle. Tällöin opiskelija pystyisi arvioimaan omaa osaamistaan vertaamalla sitä opetussuunnitelman osaamistavoitteisiin. Arvioinnista tulee tällöin läpinäkyvää, koska arvioinnin kohteet ja kriteerit ovat kaikkien osapuolten tiedossa ja ymmärrettävissä. Arvioinnin kohteet ilmaisevat, mitä arvioidaan ja arviointikriteerit ilmaisevat arviointiasteikolla osaamisen tason tai hyväksytyn ja hylätyn rajan.

Osaamisen erilaisista hankkimistavoista tulisi lisäksi kuvata erilaisia toteutusvaihtoehtoja niin, että opiskelijalla olisi aidosti mahdollisuus valita vaihtoehtoisia oppimismahdollisuuksia ja suorittamistapoja osaamisen hankkimiseksi ja myös omien opintojen etenemisen aikatauluttamiseksi.

Opettajan työn kriteereinä (voidaan suhteuttaa NQF:n tasoon 7) voidaan käyttää Saranpää (2012, 78 - 80) mukaillen:

- työn sujuvuus ja työprosessin hallinta (erilaisissa oppimisympäristöissä ja erilaisissa opiskelijatilanteissa),

- työvälineiden hallinta,
- itsenäisyys toiminnassa (työn laatu, itsenäisyys),
- työn kehittäminen (erityisesti jo työssä olevat opettajat),
- toiminnan perusteleminen ja toimintatapojen monipuolisuus (opiskelijälähtöisyys, erilaiset oppimismenetelmät),
- toimintaympäristön laajuus (luokka, työpaja, verkko, organisaatio, verkostot, työelämä jne.),
- yhteistyökyky (yksin, tiimissä, organisaatiossa, verkostoissa) ja verkostot.

Työelämälähtöisyyden vahvistaminen eli oppilaitosyhteistyö työelämän edustajien, tässä tutkimuksessa ammatillisten opettajien kanssa, on ehdoton edellytys sille, että ammatillisen opettajan kouluttajan osaaminen pysyy ajan tasalla ja siten myös ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman kehittäminen on työelämälähtöisempää. Korkeakoulututkintoja koskevassa tutkimuksen uudistuksen arviointiraportissakin (2010, 121) todettiin, että osaamislähtöisyyden lisääminen vastaamaan työelämän osaamistarpeita, toteutui vain osittain.

6.2.2 Osaamisen tunnistamisprosessi

Koska opiskelija käynnistää aina tunnistamis- ja tunnustamisprosessin, tulisi hänellä olla tiedossa osaamisen kuvaus ja selkeä käsitys, minkälaiseen osaamiseen koulutuksessa pyritään ja ymmärrys omasta hankitusta osaamisesta suhteessa kuvaukseen eli vastaako se vaadittavaa osaamista kokonaan tai osittain. Arviointikriteerit kuvaavat, minkä tasoista hänen osaaminen mahdollisesti on.

Tässä toimintatutkimuksessa annettiin opettajaopiskelijoille yksi malli osaamisen tunnistamisen prosessista eli miten prosessi on mahdollista toteuttaa käytännön toimintoina. Prosessi alkoi opettajaopiskelijan oman osaamisen kartoittamisella ja itsearviointilla. Prosessi eteni aloituskeskusteluun ennen opetusharjoittelua ja ammattipedagogisen osaamisen osoittamista, jonka jälkeen käytiin arviointikeskustelu. Opettajaopiskelijoille ei ole hyötyä aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta, jos he eivät pääse etenemään opinnoissaan tai seuraavaan vaiheeseen osaamisen hankkimisessa. Voidaan vain esittää kysymys, kuinka kauan ammatillista opettajankoulutusta voidaan toteuttaa samanaikaisena

ryhmäkoulutuksena, vaikka henkilökohtaistamisen ja yksilöllisyyden vaatimukset on jo pakko huomioida kaikilla koulutusasteilla?

Opettajaopiskelijan oma kokemus osaamisen tunnistamisen prosessista koettiin hyödylliseksi, sillä oman kokemuksen puuttuminen (yhtä poikkeusta lukuun ottamatta) vaikeutti selkeästi oman osaamisen tunnistamista ja arviointia. Vaikka tämän tutkimuksen interventio on toteutettu lähes 10 vuotta sitten, tulokset ammattikorkeakouluissa tehdyissä lukuisissa hankkeissa viittaavat edelleen siihen, että osaamisen tunnistamisen prosessissa on edetty vasta vähän tai tilanne on edelleen hyvin samantyyppinen kuin vuonna 2006. Henkilökohtaistaminen ja yksilöllisen osaamisen hankkiminen tukevat opiskelijoiden sitoutumista opiskeluun, kun lähtökohtana ovat heidän tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ja elinikäiseen oppimiseen suhtaudutaan siten myös positiivisesti. Opettajan on muutettava omaa asennettaan suhteessa erilaisiin osaamisen hankkimistapoihin ja uskallettava luottaa opiskelijoihin ja heidän osaamiseen.

Opiskelijoiden on myös syytä muuttaa asennettaan oppimiseen ja osaamisen hankkimiseen, sillä usein heidän asenteet voivat olla perinteisiin perustuvia tai he ovat omasta osaamisestaan vähintäänkin epävarmoja. He joutuvatkin näkemään hiukan enemmän vaivaa todentaakseen ja osoittaakseen hankkimaansa osaamista ja siksi he voivat valita siten helpomman vaihtoehdon osallistumalla lukujärjestyksen mukaiseen opetukseen tai haluavat varmistaa osaamisensa ajantasaisuuden osallistumalla varmuuden vuoksi opetukseen. Luonnollista on, että opiskelijat ovat epävarmoja erityisesti työelämässä kertyneen osaamisen laadusta ja siksi työssä hankitun osaamisen luotettava ja tasapuolinen tunnistaminen ja menetelmätavat ovat tarpeen.

Kaikkea aikaisemmin hankittua osaamista pitää pystyä tunnistamaan ja tunnustamaan riippumatta siitä, missä se on hankittu tai mitä se osaaminen on. Olennaista ei ole se, onko osaaminen hankittu koulutuksessa vai työssä, vaan kaikkialla hankittua osaamista pitää pystyä tunnistamaan ja tunnustamaan. Varsinkin epävirallisen ja arkioppimisen kautta hankitun osaamisen tunnustaminen tulee lisääntymään entisestään, sillä oppimisen mahdollisuudet ja oppimisympäristöt ovat laajentuneet ja muuttuneet erityisen paljon.

Opettajaopiskelijan käsitys omasta osaamisesta laajeni prosessin aikana ja tietoisuus omasta osaamisesta ja työstä näytti auttavan ammatillisen opettajan työn tietoista kehittämistä ja laadun parantamista. Tämän tutkimuksen intervention

tuloksena ilmeni, että osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin tulee olla selkeästi suunniteltu oppilaitoksen toimintana niin, että kaikki osapuolet tietävät, mitä tehdään, miten ja milloin ja kuka tekee. Opiskelijoille tulee tiedottaa ajoissa, miten heidän tulee toimia heidän halutessaan osaamista tunnistetuksi ja tunnustetuksi. Opiskelijan näkökulmasta osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on normaalia opiskelijan osaamisen arviointia (myös opiskelijan itsearviointia), jota tekevät opettajat ja jotka myös arvioivat osaamisen. Tunnustetusta osaamisesta saatua arvosanaa tulee voida myös tarvittaessa korottaa.

Ohjausprosessin alussa opiskelijoiden ohjauksen tarve oli suuri, mutta vähenee opintojen edetessä. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä arviointiosaaminen on ammatillisen opettajan normaalia työtä, mutta myös ammatillisen opettajan työn sisältöä. Paritutorointi, pienryhmätoiminta ja vertaisarviointi ovat käyttökelpoisia muotoja arvioinnin tukena.

Tässä tutkimuksessa lisäresurssia oli määritelty n. 8-10 h /opiskelija. Jos henkilökohtaistaminen toteutetaan yksilöllisesti, vaatii se riittävän määrän resurssia. Osaamiskartoitus, oman osaamisen arviointi ja yksilölliset opintopolut tarvitsevat enemmän ohjausta aikaisempaan verrattuna, joko pienryhmissä tai yksilöllisesti.

6.2.3 Ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen ja arviointi

Tässä tutkimuksessa todettiin ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen tarpeellisuus ja sen hyvä soveltuvuus ammatillisen opettajan asiantuntijuuden osoittamiseen. Samoin todettiin ammattipedagogisen osaamisen osoittamisen laajuuden ja kattavuuden merkitys. Työelämälähtöinen laaja kokonaisuus, joka sisältää erilaiset oppimisympäristöt ja oppimismenetelmät, muodostuu opetustilanteesta ja muusta osaamisen arvioinnista ja siksi ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen on laajempi kokonaisuus kuin yksittäinen opetustilanne. Jos vaadittava osaaminen on sellaista, että sitä ei voida kokonaisuudessaan osoittaa ammatillisen opettajan työssä ja esimerkiksi opetustilanteiden yhteydessä, tulee osaamisen arvioinnissa käyttää myös muita arvioinnin muotoja ja menetelmiä.

Autenttisella toimintaympäristöllä on suuri merkitys osaamisen osoittamisessa ja siksi opettajaopiskelijan asiantuntijuutta ja hänen rooliaan on erityisen hyvä havainnoida oikeassa, autenttisessa työympäristössä, koska asiantuntijuus on aina

kontekstisidonnaista. Koulutuksessa ollessaan opiskelija on opiskelijan roolissa ja siksi kontekstisidonnaisuudessa ja autenttisessa ympäristössä on hyvät puolensa opiskelijan osaamisen havainnoimiseksi ja toteamiseksi, sillä hän toimii tuolloin oikeissa oppilaitoksen sosiaalisissa tilanteissa ja osoittaa myös ammatillista substanssiosaamistaan.

Haasteena onkin, miten ammatillisen opettajan moninainen osaaminen voidaan tehdä näkyväksi? Ja toisaalta voidaan kysyä, onko itsearviointina tehty ”paperinäyttö” luotettava osoitus ammatillisen opettajan osaamisesta? Varmasti tietynlaista osaamista voidaan arvioida raporteilla ja selvityksillä, mutta se ei välttämättä kuvaa todellista työn tekemisen taitoa. Aloittaessaan ammatillisen opettajankoulutuksen, tulisi työkokemusta omaavalla ammatillisella opettajalla olla ennemminkin mahdollisuus osoittaa perustaitojen sijaan oman työnsä kehittämisosaamista. Kehittämisosaamisen osoittamisen lähtökohtana voisivat olla erilaiset oppimisympäristöt ja erilaisten opiskelijoiden oppimisprosessit.

Oman osaamisen dokumentointi ja osaamisen näkyväksi tekeminen, nousevat erittäin tärkeään asemaan. Jos käytetään portfolioarviointia, tulisi sille määritellä arvioinnin kohteet ja kriteerit, eli mitä siitä arvioidaan ja millä kriteereillä? Lisäksi tulisi tarkoin miettiä, minkälaista osaamista sillä voidaan osoittaa ja arvioida? Kuvaako portfolio paremminkin oppimisprosessia ja mitä siitä voidaan arvioida? Vaarana voi olla, että vain kirjallisesti tai visuaalisesti lahjakkaat onnistuvat ja tällöin arviointi ei välttämättä tue tasavertaista arviointitapaa.

Tässä toimintatutkimuksessa kokeiltiin käytännössä arvioinnin kohteita, jotka oli muokattu ammattipedagogisten opintojen ja opetusharjoittelun tavoitteista. Arvioinnin kohteet suunniteltiin ammatillisen opettajan työprosessin mukaisesti niin, että ne noudattivat opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Opettajaopiskelijoiden valmistumiskyselyssä ja temahaastatteluihin sekä ohjaavien opettajien kyselyssä kysyttiin, vastasivatko arvioinnin kohteet ammatillisen opettajan työprosessin hallintaa. Suurin osa opettajaopiskelijoista, 60 %, vastasi olevansa samaa/täysin samaa mieltä siitä, että ne vastaavat hyvin työprosessin hallintaa (ka: 3,733) ja ohjaavista opettajista 70 % vastasi olevansa samaa/täysin samaa mieltä, keskiarvon ollessa 4,1. Sen sijaan väittämään ”Opettajankoulutus valmentaa opettajan työhön monipuolisesti” vain 14,3 % opettajaopiskelijoista vastasi olevansa täysin samaa mieltä ja peräti 57,2 % olevansa täysin eri mieltä tai eri mieltä. Vastauksissa matkakirjan tekemisen edistävistä vaikutuksista opettajaksi kasvussa ilmeni hajontaa.

Teemahaastattelujen ja opettajaopiskelijoiden kyselyjen sekä ohjaavien opettajien kyselyn perusteella ammatillisen opettajan osaamista tulee arvioida työprosessina, sillä arvioitavat kohteet liittyvät jokapäiväiseen opettajan työhön. Joiltakin osin kyseenalaistettiin, miten osaaminen saadaan näkyväksi ja osoitettua (esim. vuorovaikutus ja yhteistyö, vuorovaikutus muiden opettajien kanssa, verkosto-osaaminen tai sosiaalisuus ja joustavuus) ja miten osaamisen osoittaminen dokumentoidaan. Lisäksi oman opetuksen laadun arviointi koettiin vaikeaksi ja siihen ehdotettiin selkeää mittaristoa tai esimerkiksi benchmarking- tehtävää. Myös hankkeiden hyödyntäminen koettiin hankalaksi osoittaa opetustilanteessa, joten opetustilanteiden lisäksi tulisi käyttää myös muita osaamisen osoittamisen ja arvioinnin tapoja.

6.2.4 Arviointikeskustelun merkittävyys

Opettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan arviointikeskustelu koettiin kaiken kaikkiaan kokoavaksi ja omaa osaamista jäsentäväksi toimintatavaksi sekä keskustelu ja palaute koettiin kehittäväksi myös ohjaavien opettajien kokemuksissa. Lisäksi arviointikeskustelu vahvisti tietoisuutta omasta työstä ja auttoi kehittämään omaa toimintaa tiedostamalla työn kehittämisvaatimukset ja –tarpeet. Käydyn arviointikeskustelun merkitystä haluttiin laajentaa siten, että se suuntautuisi entistä enemmän oman työn kehittämiseen. Palautteen merkitys ja nimenomaan oman työn kehittämisen näkökulma nostettiin esille. Palautteen saamisen tärkeys ilmenee erityisesti kokeneempienkin opettajaopiskelijoiden ilmaisuissa. Opettajaopiskelijoiden valmistumiskyselyssä 40 % koki arviointikeskustelun kehittäväksi (samaa/täysin samaa mieltä), keskiarvon ollessa 3,333. Ohjaavista opettajista peräti 90 % piti arviointikeskustelua kehittäväenä (ka: 4,5).

Muutamit opettajaopiskelijat ehdottivat, että osaamisen osoittamista olisi useampi arvioija arvioimassa, eli ohjaavan opettajan ja omaohjaajan lisäksi esimerkiksi työelämän edustaja, substanssin tunteva arvioija ja muut opettajaopiskelijat. Heidän mielestään voisi olla kokonaisuuden jäsentämisen kannalta parempi, että useampi arvioija olisi arvioimassa opettajaopiskelijoiden osaamista arviointitilanteessa. Opettajaopiskelijat esittivät myös, että oppilaitosten opiskelijat arvioisivat opettajaopiskelijan suoriutumista. Välittömästi osaamisen osoittamisen jälkeen pidettävä arviointikeskustelu oli aikataulullisesti sopiva, eivätkä

opettajaopiskelijat kokeneet, että he olisivat tarvinneet enemmän aikaa oman itsearvioinnin pohtimisen.

7 Pohdinta tutkimustuloksista

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuskirjallisuuteen. Pohdinnan tuloksena esitän kehittämisajatuksia ja toimenpiteitä, jotka edistäisivät opettajaopiskelijan yksilöllisyyden mahdollistamista sekä työelämälähtöisen arvioinnin toteutumista ammatillisessa opettajankoulutuksessa.



Kuvio 9. Induktiivisen lähestymistavan kuvaus tutkimuksen toteuttamisessa ja suhteessa teoreettisiin käsitteisiin.

Yllä olevassa **kuviossa 9.** kuvaan tämän toimintatutkimuksen lähtökohtia eli yksilö, ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen ja toimintaympäristönä ammatillinen opettajakorkeakoulu sekä induktiivista lähestymistapaa. Kuvion yläreunassa olevat

nuolet kuvaavat tutkimuksen toteuttamista (1. kuvaamalla, 2. kokeilemalla käytännössä ja 3. selittämällä) tutkimustehtävän mukaisesti siten, että nuoli 1. kuvaa opettajaopiskelijan yksilöllisen osaamisen tunnistamisen ja osaamisen osoittamisen prosessia ja nuoli 2. kuvaa näiden prosessien kokeilua käytännössä ja lisäksi ammatillisen opettajakorkeakoulun näkökulmaa toteutettavassa osaamisen osoittamisen prosessissa. Punaisilla nuolilla (3.) kuvataan sitä, että opettajaopiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemusten ja ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin prosessin avulla ilmiöistä on saatu lisätietoa ja niitä on pyritty selittämään. Kokemusten ja aineistojen avulla on päädytty selittämään määriteltyjä teoreettisia käsitteitä (4. nuolet). Tutkimustulosten ja pohdinnan tuloksena oheisen kuvion mukaisesti osaamisen työelämälähtöinen arviointi edellyttää osaamisen työelämälähtöistä kuvausta ja edistää automaattisesti opiskelijan yksilöllisyyttä. Osaamisperusteisuus määritellään opiskelijan yksilöllisyyden, osaamisen laadun varmistamisen ja osaamisen työelämälähtöisen kuvauksen perusteella. Osaamisen työelämälähtöinen arviointi on yhdessä työelämän edustajien kanssa suunniteltu ja toteutettu ja se edellyttää nimenomaan osaamisen työelämälähtöistä kuvausta eli työprosessin mukaista osaamisen kuvausta, jotta osaamisen työelämälähtöinen arviointi (sisältää myös osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen) ja sen luotettavuus ja yhdenvertaisuus voivat toteutua.

Käsittelen seuraavaksi toiminnan eri tasoilla tarvittavia muutoksia ammatillisessa opettajankoulutuksessa ensin opettajaopiskelijan yksilöllisyyden toteutumisen näkökulmasta, edeten opetussuunnitelman tasolle ja opettajankoulutuksen ohjaus- ja arviointiprosesseihin ja päätyen ehdottamaan lainsäädännön muutoksia erilaisten käytössä olevien käsitteiden näkökulmasta.

- 1) Yksilöllisyyden toteutuminen
- 2) Työelämälähtöinen ja osaamisperusteinen opetussuunnitelma
- 3) Laadukas ohjaus- ja arviointiprosessi
- 4) Käsitteet arkikäytössä ja lainsäädännössä

Paason (2010) tutkimuksen mukaan tulevaisuudessa ammatillisen peruskoulutuksen opettaja on ammatialan vastuullinen kehittäjä, koulutuksen ja työelämän verkosto-osaaja, opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija, opiskelijan oppimisprosessin tukija ja ohjaaja ja työyhteisöllinen osaaja.

Opiskelijan yksilöllisyyden ja laadukkaan ohjaus- ja arviointiprosessin näkökulmasta ammatillinen opettaja on oppimisprosessin tukija ja ohjaaja sekä opiskelijan kohtaaja ja kuuntelija. Työelämälähtöisen ja osaamisperusteisen opetussuunnitelman näkökulmasta ammatillinen opettaja voidaan nähdä ammattialansa kehittäjänä ja koulutuksen ja työelämän verkosto-osaajana.

7.1 Yksilöllisyyden toteutuminen

Opettajaopiskelijan yksilöllisyys toteutuu parhaiten silloin, kun hän voi tehdä osaamistaan näkyväksi ja saa **aikaisemmin hankittua osaamistaan tunnustettua ja tunnustettua**. Yksilöllisyys toteutuu myös siten, että **opiskelija voi hankkia osaamistaan eri tavoin** erilaisissa oppimisympäristöissä ja osoittaa sitä. Yksilöllisyyden mahdollisuudet tulisi olla kaikilla opiskelijoilla. Tutkimuksen kyselytulosten perusteella 35 % oli täysin eri mieltä/eri mieltä, että hops on edistänyt opiskelua, keskiarvon ollessa vain 2,9. Samoin kysyttäessä opiskelijälähtöisyyden toteutumisesta ja opettajan työhön valmentamisen monipuolisuudesta, ilmeni tyytymättömyyttä. Samansuuntaisia tuloksia raportoivat myös Lahtiranta & Penttilä (2006, 84-86) Ammatillisen opettajankoulutuksen vaikuttavuuden arviointiraportissa, sillä hopsin laatiminen ei riittänyt yksilöllistämään opintoja henkilökohtaisten tarpeiden mukaan sekä lisäksi toivottiin monipuolisempia työskentelytapoja, yksilöllisiä palaute- ja ohjauskeskusteluja sekä aikaisemman pedagogisen työkokemuksen huomioimista.

Ammatillisessa opettajakoulutuksessa haasteena ovat hyvin heterogeeniset ja taustaltaan erilaiset opiskelijat (kuten kaikessa koulutuksessa) eli erityisesti jo ammatillisen opettajan työkokemusta omaavat opettajaopiskelijat ja toisaalta ilman ammatillisen opettajan työkokemusta olevat noviisit opettajaopiskelijat. Yksilöllistäminen olisi mahdollista siten, että ammatillisen opettajan työkokemusta omaavat osoittaisivat hankkimansa osaamisen heti koulutuksen alussa, jotta he pääsisivät nopeammin eteenpäin opinnoissaan tai heidän osaamista voisi mahdollisesti hyödyntää koulutuksen aikana. Ammatillista opettajan työkokemusta omaavien opettajaopiskelijoiden tulisi päästä kehittämään omaa työtään tai jakamaan osaamistaan, esimerkkinä Laurea ammattikorkeakoulun kehittämä Learning by Developing- menetelmä eli kehittämispohjainen oppiminen, jossa

työelämän kehittäminen on lähtökohtana (Rauhala, 2006, Raij 2006) tai Hamk:n kehittämä Köydenpunojan pedagogiikka (Kuivalahti 2015). Yhteisöllisyyden ja ryhmän merkitys korostuisi, jos kokeneet jakaisivat omia kokemuksiaan ja osaamistaan ryhmässä, mutta haasteena on se, että tietämys ei ns. ”tartu” noviiseihin, koska heillä ei ole omaa tarvittavaa kokemustaustaa. Viitaten Poikelaan (2001) opiskelija tarvitsee teorian ja käytännön integroimisen lisäksi kokemuksia kokemustiedon tuottamiseksi. Siksi ns. ”noviisi-opiskelijat” olisi lähetettävä heti opintojen alussa oppilaitoksiin opettamaan, eli ”kylmään suihkuun”, jotta he saisivat omia kokemuksia opettajuudesta kokemuksellisen oppimisen mukaisesti ja sen jälkeen pystyisivät hyödyntämään oppimansa asiat paremmin omaan kokemusmaailmaansa. Kuten Dreyfus ja Dreyfus (1986) ovat esittäneet asiantuntijuuden kehittymisen aloittelijasta edistyneeseen aloittelijaan ja pätevään sekä taitavaan ja experttiin, olisi opettajaopiskelijoiden kehitysvaihetta mahdollista tarkastella näiden asiantuntijuuden kehittymisen vaiheiden kautta. Tutkimuksen kyselyjen kommentteissa erottuivat selvästi aloittelija- vaiheessa olevat opettajaopiskelijat, sillä he odottivat koulutukselta ”valmiita opettajan työkaluja”, joilla he selviytyvät toiminnassa ja jolloin he seuraavat valmiiksi annettuja toimintaohjeita tarvitsematta ajatella itse. Opettajaksi kasvun matkakirjassa näkyi myös opettajaopiskelijoiden edistymisen vaihe sekä itsearviointitaidot.

Vanhasen ja Pernun (2007, 69) mukaan vaikutus opiskelumotivaatioon on suuri, jos opiskelija saa heti opintojen alussa selkeän kuvan tavoiteltavasta osaamisesta ja opiskelu tuntuu mielekkäämmältä myöhemmin. Opiskelun henkilökohtaistaminen ja opiskeluprosessin joustavuus ovat entistä enemmän tulevaisuuden haasteita.

Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu toteutti erityisopettajien koulutuksen (2014-2015) osaamisperustaisesti siten, että opiskelijoille ei tarjottu valmiita aikatauluja, oppimisen polkuja tai oppimistehtäviä, vaan opintojen alussa opiskelijat arvioivat omaa osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin. Sen jälkeen he pohtivat, mitä osaamista tulee täydentää, miten ja missä he sen hankkivat ja miten osaamisensa osoittavat. (Happo ja al. 37.) Tämä vaatii sekä opiskelijoilta että opettajan kouluttajalta uudenlaista ajattelua ja uskallusta kohdata tuntemattomia asioita ja uskallusta toimia epävarmoissa olosuhteissa. Paason tutkimuksessa (2010, 186) nousi nimenomaan pedagogisen osaamisen kehityssuuntana opettajan taito

kohdata opiskelija yksilönä ja siten opiskelijoiden kohtaaminen ja oppimisen yksilöllistäminen on haaste kaikille opettajille.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa pitäisi jo mahdollistaa **yksilöllinen osaamisen hankkiminen erilaisilla vaihtoehtoisilla suoritustavoilla erilaisissa oppimisympäristöissä** ja **osaamisen osoittaminen yksilöllisesti** siten, että valinnan mahdollisuus todella toteutuu. Opetus-käsitteestä ja toiminnasta tulisi siirtyä **opiskelijoiden oppimisprosessin suunnitteluun ja oppimisen mahdollistamiseen ja sen edistämiseen**. Tällöin opettajaopiskelijat saisivat jo ennakkoon oppimiseen perustuvan toimintamallin ja käsityksen toiminnasta ennen kuin siirtyvät ammatillisen opettajan tehtäviin. Ammatillisen opettajankoulutuksen tulisi olla entistä ennakkoivampi pedagogisessa kehittämisessä ja siten pitäisi opettajaopiskelijoita kouluttaa ammatillisten oppilaitosten muutoksiin eli osaamisperusteisuuteen ja opiskelijälähtöisyyteen, jotka ovat tulevan reformin ydinteemoja. Koska ammatillisten tutkintojen osaamisperusteinen toteuttaminen lähtee erilaisista **oppimisympäristöistä ja opiskelijoiden oppimisprosesseista**, tulisi myös ammattipedagogisen osaamisen suunnittelun lähteä oppimisympäristöistä ja opettajaopiskelijan oppimisprosessista, sillä se on tulevan ammatillisen opettajan työtä.

Ammatillisen opettajan ammatillinen professio on ollut jo pitkään murroksessa. Opettajan ammattialan vastuullisen kehittäjän työidentiteetti muodostuu opettajan ja kouluyhteisön, työpaikkojen sekä alan alueellisten ja kansainvälisten verkostojen vuorovaikutuksessa. Ammatillisen opettajan dynaaminen tulevaisuuden työnkuva muodostuu koulutuksen ja työelämän verkosto-osaajan, opiskelijan kohtaajan ja kuuntelijan, oppimisprosessin tukijan ja ohjaajan (opiskelijan tarpeet ja odotukset, vuorovaikutus) sekä ammattialan kehittäjän työnkuvista. Tähän tarvitaan koulutuksen ja työelämän sekä kouluyhteisön yhdessä oppimisen muotoja, jotka antavat mahdollisuuden opettajan aktiiviseen identiteettityöhön. (Paaso 2010, 209 – 210.)

Eskola-Kronqvist, Mäki-Hakola, Mäntylä ja Nikander (2015, 9-14, 20-21) selvittivät rakennemuutoksen vaikutuksia ammatillisen opettajan osaamistarpeisiin. Ammatillisella opettajalla tulee olla opiskelijatietoisuutta ja kykyä järjestää opetus siten, että se motivoi erilaisia opiskelijoita. Osaaminen edellyttää vahvaa pedagogista osaamista, erilaisia ohjauksen taitoja (yksilö-, ryhmä- ja tiimiohjaus)

erilaisissa oppimisympäristöissä. Kaikilla kouluasteilla tarvitaan yhteistyötaitojen (tiimi, pari, verkosto) kehittämistä, sillä opettajat ovat liaksi tottuneet työskentelemään yksin. Verkosto-osaaminen sisältää sekä verkostoissa toimimisen että verkostojen luomisen. Nuorisotakuusta johtuen kasvatustyö lisääntyy edelleen ammatillisessa peruskoulutuksessa. Osaamisperusteisuus, yksilöllisyys ja opiskelijälähtöisyys vaativat opettajilta täydellistä ajattelutavan ja toimintatavan muutosta, sillä kaikkialla tapahtuva oppiminen, ei vain virallinen oppiminen, on arvokasta ja se tulee myös hyväksyä eli oppimista tapahtuu muuallakin kuin oppilaitoksissa.

Ajattelutavan muutoksen myötä, kuten jo aikaisemmin totesin, opetuksen sijaan pitäisi siirtyä yksilöllisiin oppimisprosessien suunnitteluun ja erilaisten oppimistilanteiden järjestämiseen erilaisissa oppimisympäristöissä. Tässäkin asiassa ammatillisten opettajakorkeakoulujen pitäisi olla edelläkävijöitä niin, että opettajaopiskelijat, omaohjaajat ja ohjaavat opettajat ovat niitä muutosagentteja oppilaitoksissa, jotka saavat muutosta aikaan. Opettajaopiskelijat saavat omakohtaisen kokemuksen, jonka pohjalta he sitten kehittävät toimintaa tulevissa ammatillisissa oppilaitoksissaan. Myös ammatillisten opettajien täydennyskoulutukset tulisi toteuttaa samoilla periaatteilla ja toimintatavoilla, jotta opettajat oppivat uusia toimintatapoja ja saavat kokemuksen yksilöllistämisestä jne.

Arviointiraportissakin (Hintsanen ja al. 2016, 105) suositellaan opiskelijälähtöisyyden vahvistamista siten, että opiskelijoita informoidaan jatko-opintoihin liittyvistä mahdollisuuksista ja niissä tarvittavista valmiuksista. Tällä halutaan varmistaa elinikäisen oppimispolun jatkuvuutta.

7.2 Työelämälähtöinen ja osaamisperusteinen opetussuunnitelma ammatillisessa opettajankoulutuksessa

Työelämälähtöisessä ja osaamisperusteisessa opetussuunnitelmassa **osaaminen on kuvattu konkreettisesti ja työelämän työprosesseihin perustuen**. Osaamisen sanoittamisessa tulee olla selkeäsanainen ja käyttää sellaisia verbejä, että osaaminen on saavutettavissa ja voidaan todellakin todentaa ja näyttää työelämässä oikeissa työtilanteissa. Soininen (2010, 67) määrittelee työelämälähtöisyyden siten, että

osaamistavoitteet on määritelty työelämässä tarvittavan osaamisen pohjalta eli tämä tarkoittaa osaamistarpeiden kartoittamista, osaamisen jäsentämistä ja kuvaamista. Tähän määrittelyyn haluan lisätä vielä sen, että työelämälähtöisyyden edellytys on myös yhteistyössä työelämän edustajien kanssa tehdyt työprosessien mukaiset osaamisen määrittelyt ja sitä, että työelämän edustajat osallistuvat arvioinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tässä tutkimuksessa käytetty työelämälähtöisyyden määritelmä noudattaa ennemminkin Räisäsen ja Rökköläisen (2014) määritelmää, kuten luvussa 2.3 on esitetty.

Kun ammattipedagogisen osaamisen **arvioinnin kohteet** eli se, mitä arvioidaan ja **arviointikriteerit** eli miten osaaminen on hallittava, on mahdollisimman **selkeäsanaisesti ja konkreettisesti kuvattu**, myös opiskelijan itsearviointi ja osaamisen tunnistaminen mahdollistuvat automaattisesti. Arviointikriteereiden tulee olla niin selkeät, että ne erottelevat selvästi osaamista esimerkiksi hyväksytyn osaamisen täydennettävästä osaamisesta tai asteikolle 1-5 erotellun osaamisen. Ammattikorkeakoulun arviointiasteikkoa ei ole lainsäädännössä säädetty, mutta yleisesti käytössä on 1-5- asteikko, jonka käyttöönottoa kannattaisi harkita myös ammatillisessa opettajakorkeakoulussa, koska arviointikriteerit on helpompi kirjoittaa selkeämmin erotteleviksi asteikolle, kuin kirjoittaa selkeäsanainen hyväksytyn ja hylätyn osaamisen raja.

Näyttää siltä (mm. Saranpää 2012, Pyykkö 2014), että ammattikorkeakouluissa on keskitytty viimeisten 10 vuoden aikana opetussuunnitelman ja sen prosessin kehittämiseen sekä ahot-toiminnan kehittämiseen, eikä riittävästi osaamisen kuvaamiseen eikä myöskään arvioinnin kohteiden ja kriteereiden määrittelyyn, jolloin osaamisen kartoittaminen ja arviointi sekä osaamisen tunnistaminen olisi ylipäättään joustavasti mahdollista. Lukuisissa kehittämishankkeissa on keskitytty osaamiskartoitusten luomiseen tai yksilön osaamisen arviointiin ja sen kehittämiseen. Onneksi kehittäminen on kuitenkin vähitellen siirtynyt opetuksen suunnittelusta opiskelijan oppimisprosessin suunnitteluun. Oulun ammattikorkeakoulun hankkeessa osaamisperustaisuus (huom. a:lla) tarkoitti täysin yksilöllisiä opinpolkuja, jolloin opettajaopiskelijat suunnittelivat omat oppimistehtävänsä, tavoitteensa jne. Vaikuttaa kuitenkin edelleen siltä, että osaaminen on sidottu vielä oppiaineisiin tai opintojaksoihin, kuten viestinnän kurssi tai projektitoiminnan peruskurssi, ja lisäksi opiskelijan opintoihin käyttämään

aikaan, joka ei tue osaamisperustaisuuden toteuttamista. Osaamisperustaisuus nähdään kylläkin ajattelutavan ja koulutusorganisaation toimintatavan muutoksena, mutta se nähdään vain yksilön näkökulmasta; yksilön osaaminen, sen kehittäminen ja henkilökohtaistaminen. Osaamisperusteisuus (huom. e:lla) tarkoittaa lisäksi työelämälähtöistä osaamisen kuvausta, joka on kuvattu aidosti työelämän työprosessina tai työtoimintana ja osaamistavoitteet on laadittu yhdessä työelämän edustajien kanssa. Osaamisperusteisuus tarkoittaa myös työelämälähtöistä, eikä oppiainelähtöistä toteuttamista, ja osaamisen arviointi on suunniteltu ja toteutettu yhdessä työelämän edustajien kanssa.

Kuten Kullaslahti, Nisula ja Mäntylä (2014, 53) toteavat yleisten työelämäkompetenssien olevan kuvattuna usein tutkinnon yleiskuvauksessa ja tavoitteissa, mutta ne kytkeytyvät heikommin alakohtaisten kompetenssien kanssa osaamiskokonaisuuksien ja opintojaksojen osaamistavoitteisiin. Opetussuunnitelmat rakentuvat kuitenkin entistä useammin laajoista osaamisalueista ja -kokonaisuuksista yksittäisten ja irrallisten opintojaksojen sijaan ja siksi tämä edellyttää henkilöstön pedagogista yhteistyötä ja työelämän mukanaoloa opetussuunnitelmatyössä.

Laajala (2015) toteaa väitöstyössään ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisvaiheesta, että siinä ollaan vasta siirtymässä opettajan työtä jäsentävistä oppiainejakoisista suunnitelmista kohti oppimisen tuloksena syntyvän osaamisen kuvausta ja oppijälähtöisyyttä, mikä tukee tutkimukseni tuloksia.

Jatkuva keskustelu työelämän edustajien, tämän tutkimuksen mukaisesti ammatillisten oppilaitosten opettajien kanssa, on tarpeellista, sillä vain siten on mahdollista pysyä ammatillisesti ajan tasalla eli tietoisina ammatillisen opettajan osaamisvaatimuksista ja työympäristön muutoksista. Yhteistyön ja vuoropuhelun myötä syntyy ideoita opetussuunnitelmaan ja sen toteuttamiseen ja yhteydenpito yhteistyökumppaneihin helpottuu ajan myötä. Ohjaavien opettajien kanssa tehtävä yhteistyö vahvistaa siten opettajankouluttajien työelämätietoisuutta ja heidän ammatillinen osaamisensa päivittyä huomaamattaan.

Työelämälähtöisyyden näkökulmasta olisi tarpeen hyödyntää ammatillisen opettajankouluttajan, opettajaopiskelijan ja ohjaavan opettajan yhteistyötä. Ammatillisen oppilaitoksen moniin suuntiin avautunut työympäristö ja yhteistyö niissä, antaa oivallisen mahdollisuuden ammatillisille opettajankouluttajille kehittää

omaa työelämäosaamistaan ja samalla myös ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa.

Kuten Keurulainen (2006, 34) ja Hakkarainen (2002, 92) ovat todenneet, asiantuntijaksi kehittyminen on sosiaalista toimintaa, joka syvenee vähitellen osallistumalla asiantuntijayhteisön toimintaan. Kontekstuaalisuus on siten tärkeää erityisesti opiskelijan arvioinnin kannalta ja sen tulee tapahtua aidoissa toimintaympäristöissä. Ammatilliseen opettajankoulutukseen soveltuu hyvin Tynjälän (2007; 2008; 2010; Tynjälä, Heikkinen ja Kiviniemi 2011) kehittämä integratiivisen pedagogiikan malli ammatillisen opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä. Henkilökohtaisiin osa-alueisiin (käsitteellinen ja kokemuksellinen tieto sekä itsesäätelytiedot) liittyy sosiokulttuurinen tieto, joka edellyttää osallistumista yhteisöjen toimintaan. Yhteisönä voidaan ajatella olevan sekä ammatillisessa opettajankoulutuksessa oleva opettajaopiskelijoiden ryhmä että ammatillisen oppilaitoksen opettajaryhmät. Asiantuntijuuden kehittymisen kannalta on keskeistä, että nämä tiedon eri muodot yhdistyvät, kun luodaan aitoja oppimisympäristöjä ja oppimistilanteita.

Paason (2010, 199-200) tutkimuksen tuloksetkin vahvistivat, että työssäoppimisen ja ammattiosaamisen näyttöjen myötä opettajien ja työpaikkaohjaajien yhteistyö on lisääntynyt ja työelämäyhteydet ovat vahvistuneet, joka pitää ammatillisen opettajan osaamisen ajan tasalla. Tulevaisuudessa koulutuksen ja työelämän verkosto-osaajalla on aitoa työelämäntuntemusta ja hän toimii yhteistyössä työelämän verkostoissa sekä ohjaa opiskelijoita ja tutkinnon suorittajia näyttöjen järjestämisessä ja henkilökohtaistamisessa. Myös tutkinnon uudistuksen arviointiraportissa (2010, 128) todettiin, että työelämävalmiuksien kehittyminen tulee rakentaa osaksi korkeakoulujen tutkintokokonaisuutta, jotta koulutuksen osaamisperustaisuus vahvistuu ja opetussuunnitelmien uudistamistyötä tulee jatkaa niin, että työelämäläheisyys ja osaamisperustaisuus toteutuvat kaikissa koulutusohjelmissa alemmissa korkeakoulututkinnoissa.

Elinkeinoelämän keskusliiton koordinoimassa Oivallus-hankkeessa (2008 – 2011, 33-34) hahmoteltiin 2020-luvun työelämää ja todettiin, että tulevaisuuden koulutuksen tulee tukea ja edistää yhdessä tekemistä. Koska työtä tehdään projekteittain vaihtuvissa erilaisissa kokoonpanoissa, työn sisällöt ja säännöt täytyy määritellä yhdessä muiden kanssa. Työ irtaantuu rutiineista ja siksi uusia sisällöllisiä ja menetelmällisiä taitoja on opeteltava läpi työuran ja yhdessä tehtävä työ vaatii myös verkosto-osaamista ja sosiaalisia taitoja. Ryhmissä tekeminen, toisilta

oppiminen ja toisten ideoiden työstäminen vaativat harjoittelua ja siksi niiden vahvistamista systemaattisesti koulutuksen aikana tarvitaan. Havainnointi, kyseleminen, assosiointi, kokeileminen ja verkostoituminen ovat uutta aikaansaavan ihmisen ominaisuuksia. Myös ammatillisten opettajien tulisi oppia enemmän yhteistyötä ja verkostoissa toimimista.

Vehviläiseen (2004a) viitaten voidaan päätellä, että osaamisen osoittaminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa siten lisäisi myös opettajankouluttajien työelämäosaamista (oppilaitososaamista, ammatillisen opettajan osaamista) ja ohjaus- ja arviointitaitoja ja opettajankouluttajasta tulisi oppimisen ohjaaja ja osaamisen laadun varmistaja.

Suosittelen ja ehdotan ammatillisessa opettajankoulutuksessa toimiville opettajan kouluttajille säännöllisiä, **pakollisia työelämäjaksoja ammatillisissa oppilaitoksissa**. Ainoastaan tällä tavoin työelämälähtöisyys vahvistuu ja ammatillisten opettajankouluttajien osaaminen pysyy ajan tasalla. Työelämäyhteistyön myötä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa on mahdollista pitää paremmin ajan tasalla ja kehittää sitä edelleen. Samoin suosittelen kaikessa koulutuksessa, myös ammatillisten opettajien täydennyskoulutuksessa siirtymistä työelämälähtöiseen ja osaamisperusteisesti toteutettuun koulutukseen.

Paason tutkimuksessa (2010, 199-200) koulutuksen ja työelämän yhteistyön heikkouksina nähtiin mm. opettajien vanhakantainen koulukeskeinen ajattelu- ja toimintatapa, ja opiskelijoiden oppimisen henkilökohtaistamisen puutteet. Koulutuksen ja työelämän verkosto-osaajalla on aitoa työelämäntuntemusta ja vahva ohjausrooli työelämän eri yhteistyömuodoissa ja hän toimii yhteistyössä työelämän verkostojen ja työpaikkaohjaajien kanssa sekä toteuttaa koulutusta työelämälähtöisesti.

Arviointiraportin (Hintsanen ja al. 2016, 106) suositusten mukaan osaamisperusteisuutta tulee hyödyntää paremmin siten, että aiemmin hankitun osaamisen arviointi perustuu ainoastaan osaamisen arviointiin, eikä osaamisen hankkimistapaan. Lisäksi suositellaan, että ammattikorkeakouluissa osaamisen arviointikäytäntöjä yhtenäistetään opiskelijoiden oikeusturvan varmistamiseksi. Työelämäyhteistyötä tulee hyödyntää paremmin siten, että työelämän kanssa

yhteistyössä toteutetaan oppimisympäristöjä ja työpaikalla tapahtuvaa oppimista kehitetään edelleen yhteistyössä.

7.3 Laadukas ohjaus- ja arviointiprosessi

Laadukas opiskelijan **ohjaus- ja osaamisen arviointiprosessi nivoutuvat yhteen ja niitä on vaikea erottaa toisistaan**. Opiskelijan osaamisen arviointi pitää sisällään osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin, sillä myös se on opiskelijan arviointia. Osaamisen arviointi perustuu aina yhdenvertaisuuden ja luotettavuuden periaatteille. Hyvin kirjoitetut osaamiskuvaukset toimivat perehdyttämisen ja itsearvioinnin välineinä opiskelijalle, silloin kun hän aloittaa oman osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin suhteessa kuvattuun osaamiseen. Osaamisen hankkimiseen liittyy olennaisesti myös ohjaus, jolloin etsitään suuntaa ja suorittamistapoja osaamisen hankkimiseksi. Oman osaamisen arviointi ja ”haltuunotto” tai ”omistajuus” lisäävät oppimisen motivaatiota ja sitoutumista. Arviointiprosessiin liittyy palautteen antaminen ja siksi siihen kytkeytyy myös ohjauksen tärkeät elementit eli milloin, miten ja kuka antaa opiskelijalle palautetta hänen oppimisestaan ja sen edistymisestä. Koulutuksen alussa tehdyn osaamisen tunnistamisen yhteydessä on mahdollista saada tietoa myös opiskelijan itsearvioinnin taidoista ja suunnitella ohjaus sen tietämyksen pohjalta. Tässä tutkimuksessa toteutettujen ohjaus- ja osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessien (liitteet 2-4) käyttökelpoisuus tuli vahvistettua, sillä ne auttoivat huomattavasti ohjauksen ja muun työn suunnittelua koko lukuvuoden ajan ja lisäksi opettajaopiskelijat olivat tietoisia, mitä tulee tapahtumaan missäkin vaiheessa.

Perunka (2015) löysi väitöstyösään kolme erilaista ohjaustoimintaa kuvaavaa ulottuvuutta eli praktisen, humanistis-konstruktivistisen ja tutkivan dialogisen ulottuvuudet. Humanistis-konstruktivistisen ulottuvuuden mukainen ohjaus toteutui myös tässä tutkimuksessa siten, että ohjaavat opettajat tukivat opettajaopiskelijan persoonallista opettajuuden kehittymistä ja ohjauskeskustelut rakentuivat usein vastavuoroisuuden periaatteelle. Perungan (2015) tutkimuksessa tutkivaan dialogiin perustuva ohjaus koettiin osallistavana, kokemuksellisenä ja kontekstuaalisena ja ohjauksen vuorovaikutus oli tasavertaista.

Osaamisen tunnistamisen haasteena on arkioppimisena saavutettu osaaminen, joka usein on kertynyt kokemuksena erilaisissa työtehtävissä mm. menetelmien hallintana, erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa tai ongelmien ratkaisemisessa (Füchtenkort ja Harteis, 2007, 142-145). Lisäksi tällainen osaaminen on usein tiedostamatonta ja sitä on vaikea selittää tai havainnoida. Tätä osaamisen tunnistamisen vaikeutta Kurtti (2012, 196-197) on tutkinut hiljaisen tiedon näkökulmasta ja todennut, että kun työssä opitaan vuorovaikutukseen perustuen, niin silloin hiljaista tietoa voidaan tuoda käsitteelliseen ja jaettavaan muotoon. Koska hiljaista tietoa on vaikea dokumentoida, se rajoittaa sen jakamista ja hyödyntämistä.

Räkköläisen (2011, 52-53, 66) mukaan kriteeriperustainen arviointi ja yhteisarviointi herättävät luottamista arviointiin, samoin luottamusta edistävät myös vertaisarviointi ja arvioinnin autenttisuus. Koska kriteeriperustaisessa arvioinnissa osaamista verrataan ennalta määriteltuihin ja selvästi kuvattuihin osaamistavoitteisiin, kriteeri on se peruste, jolla arviointipäätös tehdään. Kriteerit myös suuntaavat opiskelijan toimintaa ja siten arvioinnin läpinäkyvyys ja luotettavuus lisääntyvät (Keurulainen 2007, 35).

Opetussuunnitelmassa opetuksen toteutus tulee kirjoittaa oppimisena eli osaamisen hankkimisena ja mahdollisimman konkreettisena toimintana kohti tavoiteltavaa osaamista. Opiskelijan arvioinnissa on syytä **erottaa oppimisen aikainen arviointi (prosessiarviointi) ja osaamisen arviointi (tuotosarviointi)** toisistaan kuten learning outcomes- käsitteen määrittely tarkoittaa eli oppimisen päätteeksi saavutettu osaaminen arvioidaan. Oppimisen aikaista prosessiarviointia voidaan arvioida osaamisen hankkimisen aikana ja toteuttaa vastaavalla opettajaksi kasvun matkakirjalla, kuten tämänkin tutkimuksen aikana toteutettiin. Tällöin oppimisprosessin aikainen oppiminen, esim. asiantuntijaksi kehittyminen yhteisössä, on prosessin arviointia, kun taas osaamisen arviointi on päättötilanteessa tapahtuvaa osaamisen arviointia oppimisprosessin päätteeksi.

Tässä tutkimuksessa ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen osoittautui laajemmaksi kokonaisuudeksi kuin pelkästään yksittäiseksi opetustilanteeksi. Ammattipedagogista osaamisen kokonaisuutta on syytä arvioida monipuolisilla arviointimenetelmillä, jotta osaaminen voidaan riittävän kattavasti ja luotettavasti

arvioida. Osaamisen arvioinnin erottaminen oppimisprosessin arvioinnista on tarpeen, jos osaamisen tunnistamista ja tunnustamista on tarkoitus toteuttaa täysipainoisesti ja tasavertaisesti ja tavoitteena on saada opiskelijoiden aikaisemmin hankkimaa osaamista tunnustettua.

Opettajaopiskelijoiden kanssa käydyn arviointikeskustelun merkitystä ei voi vähätellä ja kuten Vehviläisenkin tutkimuksissa (2004b, 68-72) todettiin, hyvin järjestetyllä arviointikeskustelulla oli suuri merkitys ja se lisäsi arvioinnin luotettavuutta ja opiskelijan arviointikykyä ja ammatillista kasvua.

Ammatillisen ohjauksen ja opettajaksi kasvun prosessi voidaan ammatillisessa opettajankoulutuksessa kytkeä sujuvasti opetusharjoitteluun eli **ennen** opetusharjoittelua, opetusharjoittelun **aikana** ja opetusharjoittelun **jälkeen**, sillä opetusharjoittelu oppilaitoksessa kytkee kaikki opinnot ja hankitun osaamisen yhteen. Tähän ennen-aikana-jälkeen- prosessiin kytketään kysymyksillä tarvittavat tiedot: mitä tehdään, miten tehdään, kuka tekee ja mitä dokumentteja tarvitaan, kuten olen liitteessä 2 esittänyt opettajaopiskelijan ohjauksen prosessin. Ehdotuksestani on tätä samaa jaottelua käytetty jo vuonna 2008 - 2009 eurooppalaisessa Moto-projektissa ja FINECVET- oppaassa (2012) sekä se on otettu käyttöön myös Euroopan tasolla mm. Ecvet Users' Guide:ssa (2012).

7.4 Käsitteet arkikäytössä ja lainsäädännössä

Pääministeri Sipilän hallitusohjelmassa (2015) tavoitteena on poistaa koulutuksen päällekkäisyyksiä ja nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen raja-aidat ja koota koulutustarjonta, rahoitus ja ohjaus yhtenäiseksi kokonaisuudeksi opetus- ja kulttuuriministeriön alle. Tavoitteena on tehdä ammatillisen koulutuksen rahoitus- ja ohjausjärjestelmästä yhtenäinen kokonaisuus ja kannustaa koulutuksen järjestäjiä toiminnan tehostamiseen.

Nykyisen voimassaolevan lainsäädännön (L ammatillisesta peruskoulutuksesta, L ammatillisesta aikuiskoulutuksesta ja ammattikorkeakoululaki) mukaan käsitteet ovat erilaisia ja niitä ei ole kovin tarkoin määritetty. Ne olisi syytä arvioida, määritellä sekä yhdenmukaistaa tarkoituksenmukaisiksi kaikilla koulutusasteilla.

Uusimassa näyttötutkintojärjestelmän vaikuttavuusarvioinnissakin (2015) todettiin, että näyttötutkintojärjestelmän käsitteistön määrää pitäisi kriittisesti arvioida uudelleen. Tulevia ammatillisia opettajia koulutetaan kaikille koulutusasteille, mutta useimmat heistä suuntaavat ammatilliseen peruskoulutukseen tai ammatilliseen aikuiskoulutukseen, joten heidän on tunnettava lainsäädäntö jo koulutuksen aikana.

Alla olevaan taulukkoon 17 olen koonnut eri kouluasteiden lainsäädännössä ilmenevät käsitteet sekä myös *arkikäytön käsitteet*, joita ei ole selkeästi määritelty, mutta joita käytetään sujuvasti.

Taulukko 17. Käsitteet *arkikäytössä* ja lainsäädännössä.

Ammatillinen peruskoulutus	Ammatillinen aikuiskoulutus	Ammattikorkeakoulutus
Tutkinnon perusteet	Tutkinnon perusteet	Tutkinnot ja niiden perusteet
Koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelma	Koulutuksen järjestämissuunnitelma	Opetussuunnitelma
Osaamisalat	Osaamisalat	<i>(Koulutusohjelmat)</i>
Osaamiskokonaisuus	Osaamiskokonaisuus	<i>(Oppiaineet)</i>
Tutkinnon osat	Tutkinnon osat	<i>(Opintojaksot, kurssit, moduulit)</i>
<i>Osaamisperusteisuus</i>	<i>Osaamisperusteisuus</i>	<i>(Osaamisperustaisuus)</i>
Osaamispisteet	Ei mitoitusta	Opintopisteet (1600 h/60 op, 27 h/op)
<i>Kriteeriperusteisuus</i>	<i>Kriteeriperusteisuus</i>	<i>(Kriteeriperustaisuus)</i>
Arviointiperusteet	Arviointiperusteet	Arvosteluperusteet
Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen	Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen	Opintojen hyväksilukeminen, korvaaminen

Yksilöllisyys, joustavat opintopolut, opiskelijälähtöisyys	Henkilökohtaistaminen	
Työssäoppiminen	Työssä oppiminen	<i>Työn opinnollistaminen</i>
<i>Työelämälähtöisyys</i>	<i>Työelämälähtöisyys</i>	<i>Työelämärelevantsi</i>

Opiskelijan arvioinnin näkökulmasta on mielenkiintoista, että ammattikorkeakoululaissa, joka koskee myös ammatillisia opettajakorkeakouluja, käytetään edelleen vanhoja käsitteitä, kuten arvosteluperusteet ja opintojen hyväksilukeminen tai korvaaminen. Kuitenkin ammattikorkeakoulujen hankkeissa ja julkaisuissa on käytetty ahot- käsitettä (aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamista) jo vuosien ajan. Vaikka osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen pitää sisällään kaikenlaisen osaamisen, riippumatta osaamisen hankkimistavasta, on ammattikorkeakoululain mukaan mahdollista hyväksilukea vain opintoja. Käsitteenä osaamisen hankkiminen olisi myös tarkoituksenmukaisempi ja käyttökelpoisempi kuin opinnot- käsite. Nämä lainsäädännön periaatteet eivät noudata elinikäisen oppimisen tai Euroopan neuvoston suosituksia, joten lainsäädäntöä olisi syytä päivittää. Lisäksi lainsäädännössä on kirjattuna, että opintojen tulee olla samantasoisia eli korkeakoulutasoisia.

Kuten luvussa 2.4 todettiin, osaamisperusteisuutta tai osaamisperustaisuutta ei ole missään selkeästi määritelty ja arkikäytössä niitä käytetään synonyymeina ja sekaisin, joko e:llä tai a:lla kirjoitettuna.

Osaamisperustaisuus- käsitettä käytetään yleisesti ammattikorkeakouluissa. Se perustuu opetussuunnitelmassa kuvattuun tutkinnossa vaadittavaan osaamiseen ja sen yksilölliseen arviointiin ja osaamisen kehittämiseen. Se on siis usein henkilökohtaistamiseen ja oman osaamisen kartoittamiseen liittyvä käsite. Ammattikorkeakoululaissa ei käytetä käsitettä osaaminen, vaan opintoja, joita voidaan hyväksilukea tai korvata muilla samantasoisilla opinnoilla.

Baarman ja al. (2006) ovat esitelleet osaamisperustaiselle arvioinnille kymmenen kriteeriä, joita voidaan soveltaa ammattikorkeakoulun arvioinnissa: vertailtavuus, hyväksyttävyyys, läpinäkyvyys, reiluus, päätösten toistettavuus, soveltuvuus

itsearviointiin, merkityksellisyys, autenttisuus ja kognitiivinen moninaisuus. Olisiko näitä todella mahdollista soveltaa käytännössä, olisi mielenkiintoista kokeilla.

Osaamisperusteisuus- käsitettä käytetään ammatillisessa koulutuksessa. Osaaminen perustuu työelämän edustajien kanssa yhdessä tehtyihin ammatillisiin tutkinnon perusteisiin ja niissä kuvattuihin osaamiskokonaisuuksiin ja työelämälähtöiseen osaamisen kuvaukseen. Yksilön näkökulmasta se tarkoittaa olemassa olevan osaamisen tunnistamista ja puuttuvan osaamisen hankkimista sekä oman osaamisen kehittämistä. Laissa säädetään, että opiskelijalla on oikeus osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä hänellä on oltava mahdollisuus osaamisen hankkimiseen ja osoittamiseen yksilöllisesti. Osaamisperusteisuus on automaattisesti opiskelijälähtöistä, sillä se kannustaa yksilöllisiin ja joustaviin opintopolkuihin ja opetuksen työelämälähtöiseen toteuttamiseen. Osaamisperusteisuus sisältää myös osaamisen laadun varmistamisen, mukaan lukien osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen prosessin. Osaamisperusteisesti toteutettu koulutus on aina työelämälähtöisesti toteutettua, se on suunniteltu yhdessä työelämän edustajien kanssa, myös arviointi ja sen toteutus. Osaamisperusteisuus on laaja käsite, joka vaikuttaa eri toimijoiden ajatteluun ja toimintaan sekä ammatillisen koulutuksen toteuttamiseen, rahoitukseen, ohjaukseen ja säätelyyn.

Ehkä onkin hyvä, että nämä lähes synonyymeina käytetyt käsitteet ovat käytössä eri kouluasteilla, sillä niiden määrittely on lähtenyt erilaisista lähtökohdista ja siten ne tarkoittavat erilaista toimintaa.

8 Tutkimuksen arviointia

Tässä luvussa kuvailen aluksi toimintatutkimuksesta yleisesti esitettyä kritiikkiä, jonka jälkeen arvioin tämän toimintatutkimuksen toteuttamista, sen tiedonkeruun prosessia, lähteiden käyttöä ja tuloksien yleistettävyyttä. Lopuksi pohdin jatko tutkimuksen aiheita.

8.1 Toimintatutkimuksen kritiikkiä

Toimintatutkimusta yleensä kritisoidaan siitä, että se pyrkii ratkaisemaan tiettyyn kontekstiin tai tilanteeseen sidottua erityisongelmaa, eikä otos siksi ole edustava ja siksi se on merkitykseltään hyvin rajoittunut. Toimintatutkimuksen tuloksia voi olla vaikea yleistää, koska ne toimivat vain siinä tilanteessa, missä ne on tutkittu.

Toisaalta toimintatutkimusta kritisoidaan myös siitä, että se on spesifiä, eikä siinä pystytä kontrolloimaan muuttujia ja siksi tuloksia ei voida yleistää. Toimintatutkimusta on kritisoitu myös tavoitteiden ja metodien epämääräisyydestä ja siitä, että tutkijan ja tutkittavien välille ei ole syntynyt tasavertaista dialogia. Lisäksi kritisoidaan sitä, että käytännön ja teorian yhdistäminen on toimintatutkimuksissa ollut vaikeaa ja että muiden saamia tuloksia ei ole hyödynnetty. (Metsämuuronen 2003, 183-184.) Yllä oleva kritiikki koskee mielestäni kaikilla menetelmillä tehtävää tutkimusta, eikä vain toimintatutkimusta. Toimintatutkimuksen hyvä puoli mielestäni on se, että se on kohdennettu tiettyyn ympäristöön ja kontekstiin ja siten se yleensä on hyvin spesifiä, josta tuotetaan uutta tietoa. Oman kokemukseni myötä totean osittain käytännön ja teorian yhdistämisen vaikeuden, mutta toisaalta toimintatutkimuksen käytännöllisyys ja sen käytännönläheisyys on hyväksi, jotta toimintatapoja olisi mahdollisuus parantaa ja kehittää.

Onkin esitetty kritiikkiä, miten toimintatutkimus eroaa normaalista oman työn kehittämisestä. Toimintatutkimuksen tavoitteena on aina tuottaa uutta tietoa ja

saattaa se julkisesti arvioitavaksi (Heikkinen 2008, 30). Koska opettajien tekemä kehittämistyö jää usein omaksi iloksi ja oman ammatillisen kehittymisen välineeksi, onkin tutkimuksen julkaiseminen ja saadun tiedon jakaminen erityisen tärkeää.

Argyris ja al. (1987) ovat pyrkineet lähentämään teoriakielteisyyttä ja käytännönläheisyyttä toisiinsa, josta toimintatutkimusta on kritisoitu ja siksi kutsuvatkin lähestymistapaa toimintatieteeksi (action science). Toisaalta toimintatutkimusta pidetään parhaana strategiana tuottaa tieteellistä tietoa. Susman ja Evered (1978) katsovat, että toimintatutkimus korjaa positivistisen tieteen puutteita, koska se on suuntautunut tulevaisuuteen, korostaa tutkijan ja tutkittavien yhteistyötä, vaikuttaa kohteen kehittämiseen, tuottaa toimintaan perustuvia teorioita ja on tilannekohtaista. Toimintatutkimuksessa aikaansaatu muutos on tutkimustulos, jota voidaan pitää tärkeämpänä kuin sivutuotteena saatua tietämyksen lisäystä. (Järvinen ja Järvinen 2000, 130-132.) Tässä toimintatutkimuksessa toteutui tilannekohtaisuus, koska kyseessä oli tietty opettajaopiskelijaryhmä ja heidän yhden lukuvuoden aikainen koulutusprosessi ja siihen liittyvänä osaamisen tunnistamisen ja osaamisen arvioinnin prosessi. Tutkijan ja tutkittavien yhteistyö sekä heidän ohjaavien opettajien yhteistyö intervention aikana oli oleellista ja tärkeää. Toimintatutkimuksen aikana oli tarkoitus kehittää olemassa olevia prosesseja sekä kerätä tietoa kokemuksista ja saada aikaan muutosta. Puutteena voidaan pitää sitä, että interventio jäi yhden lukuvuoden toteutukseksi, eikä siten jatkointerventiota ollut mahdollista toteuttaa. Seuraavassa vaiheessa olisi ollut syytä edetä arvioinnin kohteista arvioinnin kriteereiden kirjoittamiseen ja niiden kokeilemiseen käytännössä.

Kuten Wuest ja Merritt - Gary (1997, 288) ovat todenneet, tutkimusprosessi itsessään, ei vain tulokset, vaikuttaa muutokseen ja on siten osa tulosta. Koska tämän toimintatutkimuksen interventio jäi yhteen lukuvuoteen työpaikan vaihdoksen vuoksi, ei siten ollut mahdollista kovinkaan intensiivisesti seurata muutoksen vaikutuksia.

8.2 Tutkijan asema

Tutkijan roolin merkitys tarkoittaa itselleni uuden tiedon löytämistä ja siitä syntyvää löytämisen iloa sekä mahdollisuutta syventyä tiettyjen teemojen syvällisempään tutkimiseen. Aikaisemmat roolini ammatillisena opettajana, opettajankouluttajana ja tietokirjailijana ovat olleet hyvin samankaltaisia eli kirjoittamista sekä erilaisten ilmiöiden ja asioiden tutkimista. Tavoitteeni on ollut tehdä mielenkiintoista ja innostavaa tutkimusta ja saavuttaa jotain merkittävää.

Hyvä tutkija toimii eettisesti, rehellisesti, avoimesti ja perusteellisesti, joten nämä ominaisuudet ja arvot kuvaavat hyvin myös omia pyrkimyksiäni kaikessa tekemisessä, myös tutkimuksen tekemisessä. Kasvatustieteilijänä ja muutenkin työorientaatioltani olen pedantti ja perusteellinen. Rehellisyyttä ja avoimuutta noudatin koko tutkimusprosessin ajan. Arvojeni edustavat pyrkimys tasavertaisuuteen ja opiskelijalähtöisyyteen ja tutkimukseni pyrkikin edistämään opiskelijoiden tasavertaisuutta osaamisen tunnistamisessa ja tunnustamisessa sekä osaamisen arvioinnissa. Lähtökohtana tässä tutkimuksessa oli sekä opiskelijalähtöisyys että työelämälähtöisyys. Angervo (2006, 20) määrittelee artikkelissaan ”hyvin eletyn elämän sellaiseksi, joka eletään tietoisena omista valinnoista ja omista arvoista”.

Angervo (2006, 21) kuvaa position muodostuvan niistä velvollisuuksista ja oikeuksista, jotka yksilöllä on voidakseen toimia tietyissä tilanteissa tietyllä tavalla. Yksilön position määräytyminen on jatkuvassa liikkeessä ja se muuntuu ympäristön ja merkitystenannon mukana. Tutkijan positio vaikuttaa koko tutkimusprosessin kulkuun, menetelmän valintaan ja tuloksiin ja valittu näkökulma vaikuttaa myös analyysiin, pohdintoihin ja johtopäätöksiin.

Koska minulla oli mahdollisuus vaikuttaa oman työni sisältöön ja asiantuntija-alueeseeni, mahdollistui siten myös ammatillisen opettajan työn työelämälähtöinen tarkastelu sekä opettajaopiskelijoiden osaamisen osoittaminen näyttönä. Lähtökohtana oli myös oma tarve kehittää organisaation toimintaa. Työnantaja tuki aihevalintaani antamalla lisäresursseja kehittämiskohteeseeni ja siten tutkittavat opettajaopiskelijat olivat lähellä ja tutkimusinterventio oli mahdollista toteuttaa jokapäiväisissä työtehtävissä.

Oma roolini tässä tutkimuksessa oli toimia sekä tutkijana että intervention toimeenpanijana ja aktiivisena toimijana. Olin päävastuullisena osapuolena suunnittelemassa, toteuttamassa ja kutsumassa tarvittavia työryhmiä koolle. Olin siis kaksoisagentin roolissa eli suunnittelemassa, ideoimassa ja toteuttamassa interventiota ja toisaalta tutkijana. Tämän tutkimusintervention aikana toimin koko lukuvuoden tutkittavan opiskelijaryhmän omaohjaajana, perehdytin heidät interventioon sekä toimin harjoitteluoppilaitosten ohjaavien opettajien kanssa yhteistyössä perehdyttäen heidät myös osaamisen osoittamiseen ja arviointiin. Lukuvuoden aikana kaikkien osapuolten kanssa käytiin useita keskusteluja mm. arvioinnin kohteista ja koko intervention ajan kehitettiin toimintaa keskustelujen pohjalta.

Koska tunsin tutkimukseen osallistuvat opettajaopiskelijat ja toimin heidän omaohjaajana, tein teemahaastattelut aivan lukuvuoden lopussa, jotta saisin eliminoidua ”mielilyttämisen halun” tai varovaisuuden mahdollisimman vähäiseksi. Käsittelin teemahaastatteluja ja muuta aineistoa mahdollisimman neutraalisti, ajattelemta henkilöitä yksilöinä.

8.3 Tutkimuksen toteuttamisen arviointia

Reliabiliteetti tarkastelee laajuutta, jolla monen samaa ilmiötä samassa tarkoituksessa tutkivan tutkijan havainnot tuottavat suunnilleen samoja tuloksia (Gummesson 1988). Tässä voidaan ajatella erilaisten Ahot-hankkeiden edustavan samaa ilmiötä, sillä niissä on kehitetty osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen liittyviä menetelmiä ja välineitä vuosina 2006-2014 ja hankkeiden raporttien perusteella tulokset ovat samansuuntaisia. Heikkisen ja Syrjälän (2008, 147–148) mukaan vaikka reliabiliteetin eli toistettavuuden avulla arvioidaan tulosten pysyvyyttä, reliabiliteetti on mahdoton toimintatutkimuksessa, sillä tutkimuksella pyritään muutokseen eikä niiden välttämiseen. Tämän vuoksi saman tutkimuksen toistettavuus ei onnistu toimintatutkimuksen menetelmänä, koska kyseessä on aina ainutkertainen tutkimusintervention toteutus, jossa on aina tietyt toimijat. Jos tämä sama interventio olisi toteutettu toisena lukuvuotena toisen opettajaopiskelijaryhmän kanssa, olisivat tulokset voineet olla aivan toisenlaisia.

Virhelähteitä voidaan pitää pikemminkin saatujen tulosten vaihtoehtoisina tulkintoina ja niitä tulisi siten käsitellä, ainakin ne tulisi pitää mielessä, myös tutkimuksen tuloksia esitellessä (Nummenmaa 1997, 203). Olen pyrkinyt tekemään tulosten tulkintaa mahdollisimman avoimin mielin ja aineistosta lähtevänä. Aika on tehnyt toisaalta tehtävänsä ja tutkijan tietty ulkopuolisuus on ollut vain hyväksi.

Validiteetti tarkoittaa tutkimusmenetelmän ja –kohteen yhteensopivuutta. Toimintatutkimuksessa validiteetin tekee hankalaksi se, että tulkinnat rakentavat sosiaalista todellisuutta ja siksi on mahdotonta tavoittaa ”todellisuutta”, johon väitteitä verrataan. (Heikkinen ja Syrjälä 2008, 147-148.) Validiteetin arvioiminen laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa kerättyjen aineistojen ja niistä tehtyjen tulkintojen käypyyden arviointia (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 27 - 28).

Tutkimuksen tekemisessä tarvitaan myös ”heikoilla jäillä olemisen”- osaamista ja epävarmuuden sietokykyä, mutta tutkimusprosessin aikana tehdyt päätökset perustuvat aina siinä vaiheessa olevaan tietoon ja siksi mielestäni toimintatutkimusta ei voida koskaan toistaa ihan täsmälleen samanlaisena interventiona. Lisäksi tulkinnat ja johtopäätökset tehdään sillä hetkellä saavutetun tiedon ja ymmärryksen valossa, eikä niitä voida välttämättä samanlaisina tehdä uudelleen tulkittaessa.

Hyvän reliabiliteetin ja validiteetin vaatimus merkitsevät myös sitä, että todellisuutta hahmotetaan tutkijoiden eikä tutkittavien käyttämien kategorioiden ja todellisuuden jäsenyyksen perusteella. Tulkitsevan tutkimusotteen kritiikissä korostetaan, että mittausten validiteetin kriteerinä pitäisi olla myös tutkittavien henkilöiden oma näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Mittausten tulisi antaa tutkittaville myös mahdollisuus muotoilla itse kategoriat tai ulottuvuudet. Tulkitsevan tutkimusotteen pohjalta syntynyt kriteeri korostaa valmiutta lähestyä tutkittavaa ilmiötä erilaisista epistemologisista lähtökohdista ja kykyä asettua keskusteluun tutkimuksen kanssa. Lisäksi on myös tarvetta kehittää uusia keinoja osoittaa ja perustella mittausten johdonmukaisuus ja uskottavuus ja hyödyntää muita aloja ja käytänteitä. (Nummenmaa 1997, 208-209.)

Kuten yllä olevassa tekstissä todetaan, ”validiteetti voidaan perustella näytön avulla ja se on vähitellen kertyvää näyttöä”, kuvaa se myös toimintatutkimuksen prosessia ja sen aikana saatua ja toteutunutta erilaista näyttöä, jota kerättiin vähitellen prosessin aikana. Tärkeimpänä evidenssinä olivat opettajaopiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemukset interventioista.

Heikkinen ja Syrjälä (2008, 149) ehdottavat Kvalen (1996) mukaan toimintatutkimuksessa siirtymistä validiteetista validointiin, jossa ymmärrys maailmasta kehkeytyy vähitellen. Inhimillinen tieto maailmasta perustuu kielen välityksellä tapahtuvaan tulkintaan ja se on sidoksissa aikaan ja paikkaan ja siksi jokainen tulkinta voidaan tulkita uudelleen. Validoin ja arvioin tätä tutkimusta seuraavilla viidellä periaatteella:

1. **historiallinen jatkuvuus:** intervention suunnittelussa hyödynnettiin aikaisempia tutkimuksia ja käytettiin jo aikaisemmin hyviksi havaittuja hyviä käytänteitä ohjauksesta, arvioinnista ja työelämälähtöisyydestä.
2. **reflektiivisyys:** reflektointia tehtiin koko tutkimusprosessin ajan sekä yksilö tasolla että verkoston tasolla.
3. **dialektisuus:** toimintatutkimuksen prosessin aikana käytiin keskusteluja eri tahojen kanssa ja erilaisissa asiantuntijaryhmissä.
4. **toimivuus:** jos toimintamallit toimivat opettajaopiskelijoiden ja ohjaavien opettajien näkökulmista ja opettajaopiskelijat saavat arvokasta kokemusta, silloin vaikuttavuus on suuri.
5. **havahduttavuus:** tutkimus tuottaa uutta lisätietoa toiminnasta ja ilmiöistä.

Toimintatutkimuksen edetessä, pyrin olemaan erityisen tarkkana siinä, että en painota itselle mieluisia seikkoja ja jätä mainitsematta epätoivotuimmat tulokset. Pyrin koko tutkimusprosessin ajan tekemään sen läpinäkyväksi ja perustelemaan tehdyt valinnat tarkoin. Kuvasin myös jokaisen tutkimuksen vaiheen (tutkimusjoukon valinta, aineiston keruu, aineiston analysointi, tulkinnat, johtopäätösten teko ja miten tuloksiin on päädytty) mahdollisimman tarkasti ja johdonmukaisesti.

Litterointi on osa laadullisen tutkimuksen validiteettia, sillä se lisää analyysin läpinäkyvyyttä ja mahdollistaa lukijan tekemät tulkinnat ja uudelleenanalyysit. Analyytinen läpinäkyvyys ja tulkintojen ankkuroiminen aineistoon ovat kurinalaisen laadullisen tutkimuksen validiteettia parantava pürre. Litteraatio on

tutkijan tekemien havaintojen ja valintojen tuote ja siten aina epätäydellinen. Tutkijan valikoiva ote ja päätökset, mitä ja miten litteroida ja valikoiva aineiston esittäminen, voivat rakentaa tutkijan esiymmärrystä vastaavan kertomuksen. Tutkijan litteroidessa itse, työvaihe on materiaaliin tutustumista, alustavan koodausskeeman rakentelua ja ensitulkintojen koettelua. (Nikander 2010, 433-435.) Aloittaessani teemahaastattelujen litterointia, tein päätöksen, että kirjoitan kaiken tekstin sellaisena kuin haastateltava sen ilmaisee. Litterointivaiheessa en tehnyt siis minkäänlaista valikointia, enkä karsinut tekstiä, vaan kuuntelin haastattelut tarkoin ja avoimin mielin.

Nikander (2010, 442) muistuttaa, että epätäydellisuuden hyväksyminen ja oman aineiston esittämistä koskevien teoreettisten, eettisten ja käytännöllisten valintojen pohdittaminen ja eksplisiittinen avaaminen lukijalle useimmiten riittävät hyvän laadullisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi.

8.3.1 Tiedonhankintaprosessin arviointia

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan niissä pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa, antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Siksi on tärkeää, että tiedonantajat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Tämän vuoksi henkilöiden valinnan ei tule olla satunnaista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Tutkimuksessa on kerrottava, miten valinta on harkittu ja miten valinta täyttää tarkoitukseen sopivuuden kriteerin. Tutkimusjoukko voi olla pieni tai suuri, mutta valitaan vain henkilöt, joilta oletetaan saavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi ja Sarajarvi 2009, 85-86.) Tämän tutkimuksen tutkimusjoukon hankinta on kuvattu tarkemmin luvussa 4.2.

Kaikessa tutkimuksessa on ratkaistava itse, mitkä tiedon hankkimisen menetelmät ovat luotettavia (Puolimatka, 2008). Pyrin jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa miettimään mahdollisimman monia erilaisia aineiston hankkimisen menetelmiä sekä lähteiden käyttöä ja pohdin paljon eri asiantuntijoiden kanssa sitä, mitä ja minkälaista tietoa milläkin menetelmällä saadaan hankittua. Puolimatkan (2008) mukaan tutkijalla täytyy olla usko tiettyjen

tiedon lähteiden luotettavuudesta. Tutkijana ajattelen, että havainnot, jotka on kirjattu tai nauhoitettu, ovat luotettavia, sillä ne ovat kahdella tavalla varmistettuja. Kun tein teemahaastatteluja, kirjasin joitakin asioita itselleni ylös, mutta myös nauhoitin kaikki haastattelut, sillä omaa muistia ei voi pitää luotettavana lähteenä.

Aineiston riittävyys selviää usein vasta analysointivaiheessa ja siksi pyrin keräämään intervention aikana mahdollisimman monipuolista aineistoa. Aineiston lisääminen intervention jälkeen on usein mahdotonta tai ainakin vaikeampaa. Koska toimintatutkimuksen tarkoituksena onkin olla pieni interventio, otos ei voi olla kovin suuri. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko muodostui yhdestä opettajaopiskelijaryhmästä (n=23), heidän ohjaavista opettajista ja viiden opettajaopiskelijan teemahaastattelusta. Interventioon liittyen keräsin paljon monenlaista muutakin aineistoa; henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, opettajaksi kasvun matkakirjat, nauhoituksia aloituskeskusteluista ja arviointikeskusteluista yms. materiaalia. Tärkeimpänä aineistona pidin koko tutkimusprosessin ajan teemahaastattelujen aineistoa, sillä niiden avulla sain selville opettajaopiskelijoiden kokemuksia.

Tutkimusprosessin heikkoutena voidaan pitää sitä, että sen aikana omien havaintojen kirjaaminen ei ollut riittävän systemaattista, joten siinä olisi ollut parantamisen varaa. Havainnoin kuitenkin koko prosessin ajan ja saman tien muutin tarvittaessa toimintaa. Myös täydellisen systemaattisuuden toteutuminen ei aina onnistunut muunkaan aineiston hankinnassa, sillä esim. tekniset ongelmat haittasivat joissakin tilanteissa aineiston keruuta.

Kuten aikaisemmin totesin, toimintatutkimuksen tarkoituksena on olla pieni interventio, jolloin otos ei voi olla kovin suuri ja siksi tuloksien yleistettävyys voi olla rajoittunutta, mutta tulosten yleistettävyys on lähes kaikissa tutkimuksissa yhtä ongelmallista. Pienen otoksen voidaan kuitenkin katsoa olevan yksi edustava tapaus jostain suuremmasta joukosta.

Aineiston hankintaa ja tutkimusaineistoja määrittävät sekä tutkimuksen luotettavuutta koskevat normit että ihmisarvon suojelua koskevat normit. Tutkimusaineistojen avoimuus ja sen kautta tapahtuva tulosten tarkistamismahdollisuus on olennainen osa tieteen käytäntöjä. (Kuula 2006, 60.)

8.3.2 Tuloksien yleistettävyys

Paljon kritisoidaan sitä, että tutkimukset toteutetaan tietyssä kontekstissa ja tulokset eivät sellaisenaan ole siirrettävissä toisiin ympäristöihin. Käsitykseni mukaan kontekstista ongelman tekeminen on tietyllä tavalla turhaa, sillä kaikissa tutkimuksissa on kyse tietystä toimintaympäristöstä tai kontekstista, eikä tutkimuksen tulosten siirrettävyys ole ollenkaan aina mahdollista kontekstista toiseen. Tuloksien yleistettävyys on siis lähes kaiken tyyppisissä tutkimuksissa yhtä ongelmallista.

Innovatiivisuuden vaatimus on suuri ja vaatimus siitä, tuovatko tutkimuksen tulokset tai prosessi jotain uutta ja arvokasta tieteellistä tietoa? Tämä tutkimus lisää tietämystä osaamisen tunnistamisen ja osoittamisen prosesseista ja osaamisen työelämälähtöisestä arvioinnista. Hyötynä voidaan pitää käytännössä kokeiltuja prosessimalleja sekä opettajaopiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kokemuksia ja niiden pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä. Hyödyn määrää on vaikeaa arvioida ja mitata, koska ei ole olemassa mittaria, jolla uuden tiedon vaikuttavuutta voitaisiin mitata.

Tutkimukseni on soveltavaa tutkimusta eli käytännöllistä ja arkielämän intresseistä ja tarpeista lähtevää tutkimusta. Osaamisen tunnistamiselle, sen työkaluille ja menetelmille on tarvetta kaikessa peruskoulutuksen jälkeisessä koulutuksessa sekä kotimaassa että Euroopassa. Tutkimukseni palvelee siten sekä yhteiskunnallista että koulutuspoliittista tarvetta. Tutkijan velvollisuuteni koskevat organisaatiota, koska minulla oli lisäresurssien vuoksi mahdollista toteuttaa interventio omassa työssäni.

Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa toteutettu interventio, ammattipedagogisen osaamisen työelämälähtöinen arviointi, tuottaa tuloksia, joita voidaan hyödyntää ja levittää eri toimijoiden tasoilla seuraavasti:

- a) **Ammatillisen opettajankouluttajan ja ammatillisen opettajaopiskelijan tasolla:** oppimisen ja osaamisen arvioinnin luotettavuuden ja yhdenvertaisuuden paraneminen (osaaminen näkyväksi), osaamisen arvioinnin prosessin ohjaus systematisoituu, opettajankouluttajan oma osaaminen kehittyy, opettajaopiskelija saa tärkeän

omakohtaisen kokemuksen ”osaamisen osoittamisesta” ja sen arvioinnista, osaamisen tunnistaminen → yksilöllisyys vahvistuu

- b) **Ammatillisen opettajakorkeakoulun tasolla:** muodostuu yhteinen käsitys ohjaamisesta ja osaamisen arvioinnista (sisältäen osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen)
- c) **Ammatillisten oppilaitosten yhteistyön tasolla:** työelämälähtöisyys paranee ja syvenee, ajantasaista osaamisen kuvausta opetussuunnitelmaan, otetaan uusia käytänteitä ja malleja käyttöön
- d) **Hämeen ammattikorkeakoulun tasolla:** toteutuksen hyödyntäminen osaamisen osoittamisesta ja arvioinnista, osaamisen kuvaus opetussuunnitelmassa
- e) **Suomen tasolla:** ammattikorkeakoulupedagogikka ja osaamisen arviointi kehittyvät, aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menetelmät kehittyvät
- f) **Euroopan tasolla:** osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen työkalujen, menetelmien ja prosessin käyttöönotto

8.4 Jatkotutkimuksen aiheet

Tämän toimintatutkimuksen pohjalta jatkotutkimuksen aiheena ja jatkotoimenpiteinä voisi olla ammatillisen opettajan osaamiseen liittyvien arvioinnin kriteerien laadinta ja niiden kokeileminen käytännössä sekä se, miten osaamisen osoittamisessa saadaan hyväksytyn/hylätyn raja riittävän konkreettisesti esille?

Toisaalta ammattikorkeakoulun opettajan/opettajankouluttajan (tai ammatillisen opettajan) osaamisen näkökulmasta olisi kiinnostavaa selvittää, mitä osaamisen tunnistamis- ja tunnustamis-osaaminen ja osaamisen arviointi vaatii ja edellyttää heidän osaamiselta?

Ammatillisen koulutuksen tulevaan reformiin liittyen opiskelijälähtöisyyden ja yksilöllisyyden mahdollistaminen ja toteutuminen olisivat kiinnostavia aiheita samoin osaamiseen liittyen; osaamisen arviointitaito, osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä osaamisen hankkiminen ja osoittaminen yksilöllisesti.

LÄHTEET

Aaltonen, K. & Camara, A. 2014. Työkaluja osaamislähtöiseen arviointiin. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3. Käytäntölähtöinen tutkimus ammattikasvatuksen oppimisympäristöissä. OKKA- säätiö. 44-52.

Aaltonen, M. & Wilenius, M. 2002. Osaamisen ennakointi pidemmälle tulevaisuuteen, syvemmälle osaamiseen. Helsinki: Edita.

Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöä varten. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Aarnio, L. & Pulkkinen, S. 2015. Mitä tarkoittaa ”Ammatillisen koulutuksen työelämävästävyyttä”? tilannekatsaus marraskuu 2015. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2015:7.

Airola, A. & Hirvonen, H. (toim.) 2012. Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. Joensuu: Kopijyvä Oy.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos. Riika: Vastapaino.

Ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeen loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:15. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto.

Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. Suomen säädöskokoelma.

Angervo, R. 2006. Laadullisen tutkimuksen etiikka ja hyvät tutkimuskäytännöt. Finaali. Esittävän säveltaiteen ja tutkimuksen lehti. 3/2006. 13.vuosikerta, nro3. Sibeliussäätiö.

Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämistä korkea-asteen koulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Arola, T. 2013. Monikulttuurinen ohjaus osana henkilökohtaistamisprosessia. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2013. Työelämäosaamisen kehittäminen ja syventäminen. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 61–75.

Arola, T. 2015. Maahanmuuttajataustaisten henkilökohtaistaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Arvola, A. 2012. Haasteena arviointi. Oppimisen ja osaamisen arviointi ongelmaperustaisissa pilo teissa. Rovaniemen julkaisusarja Dnro 9.

Asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 6.11.1998/812. Suomen säädöskokoelma.

Asetus ammatillisesta koulutuksesta 6.11.1998/811. Suomen säädöskokoelma.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Suomen säädöskokoelma.

Atjonen P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Tammi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Auvinen, P. & all. 2005. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu.

Auvinen P. & Keto U. 2012. Työelämä ja osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Teoksessa: Airola, A. & Hirvonen, H. (toim.) 2012. Osaaminen näkyväksi. Kokemuksia osaamisen tunnistamisesta Itä-Suomen korkeakouluissa. Publications of the University of Eastern Finland General Series No 8. Joensuu: Kopijyvä Oy.

Auvinen, P., Heikkilä, J., Ilola, H., Kallioinen, O., Luopajarvi, T., Raij, K. & Roslöf, J. 2010. Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (NQF) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa. Arene ry.

Barab, S. A. & Roth, W-M. 2006. Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher* 35 (5), 3-13.

Bereiter C., & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chigago: Open court.

Berglund, L. & Andersson, P. 2012. Recognition of knowledge and skills at work: in whose interests? *Journal of Workplace Learning*. Vol. 24 Iss: 2. 73–84.

Blom, S., Lepänjuuri, A., Niskanen, A. & Nurminen, R. (toim.) 2104. *Opintopisteistä osaamiseen. Työvälineitä ja tarinoita työelämäyhteistyössä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 172. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.

Boud, D. & Middleton, H. 2003. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 15 Iss: 5. 194–202.

Boshuizen, H.P.A., Bromme, R. & Gruber H. (toim.) 2004. *Professional Learning: Gaps and Transitions on the way from Novice to Expert*. Dordrecht; London: Kluwer Academic.

Cameron, R. 2012. Recognising workplace learning: the emerging practices of e-RPL and e-PR. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 24 Iss: 2. 85–104.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

CEDEFOP. 2004. *Vocational education and training- key to the future*. Lisbon – Copenhagen - Maastricht mobilizing for 2010. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP. 2007. Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. Cedefop Panorama series; 147. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP. 2009. European journal of vocational training. No 48/2009/3. European Union.

CEDEFOP. 2012. Necessary conditions for ECVET implementation. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CEDEFOP. 2015. European guidelines for validating non-formal and informal learning. Cedefop reference series 104. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Clarkeburn, H., & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Cohen, L., & Manion, L. 1995. Research Methods on Education. 4. Edition. London: Routledge.

Collin K., Paloniemi S., Rasku-Peltonen H. & Tynjälä P. (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYPro Oy.

Cunningham, J. B. 1997. Case study principles for different types of cases. Quality and Quantity 31, 401-423.

Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. Mind over machine. New York: Free Press.

Duvekot, R., Pukelis, K. & Fokiene, A. (toim.) 2010. Assessment of Prior Learning in Vocational Teacher Education. Handbook for Assessors. Tallinn: Baltic Print & Banners.

ECTS Users' Guide 2015. http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf. Viitattu 4.12.2015.

ECVETin toimeenpano ammatillisessa koulutuksessa. Opas koulutuksen järjestäjille ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän käyttöönottoon. Oppaat ja käsikirjat 2015:13. Opetushallitus.

Elinkeinoelämän keskusliitto 2010. Oivallus. 2. väliraportti.

Elliot, J. 1991. Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching. Great Britain: Open University Press.

Engeström, Y. 2001. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work, Vol. 14, No. 1. 133-156.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Eskola-Kronqvist, A., Mäki-Hakola, H., Mäntylä, R. & Nikander, L. 2015. Opettajat rakennemuutoksessa-muutosta luvassa. Rakennemuutoksen vaikutuksia opettajan osaamistarpeisiin, esiselvitysraportti. HAMKin e-julkaisuja 22/2015. Hämeen ammattikorkeakoulu.

EU 2008. Euroopan parlamentin ja neuvoston suositus eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen perustamisesta elinikäisen oppimisen edistämiseksi, 2008/C 111/01.

Euroopan parlamentin ja Neuvoston suositus ammatillisen koulutuksen opintosuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän (ECVET) perustamisesta, 2009/C 155/02.

Euroopan Unionin Neuvoston suositus epävirallisen ja arkioppimisen validoinnista, 2012/C 398/01.

The European Credit System for Vocational Education and Training ECVET. Get to know ECVET better Questions and Answers. 2011.<http://www.ecvet-team.eu/en/system/files/documents/14/questions-answers-about-ecvet-21/04/2010.pdf>. Viitattu 4.12.2015.

Feltovich, P.J., Prietula, M.J. & Ericsson, K.A. 2006. Studies of expertise from psychological perspectives. Teoksessa Ericsson, K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. & Hoffman, R.R. (toim.): The Cambridge handbook of expertise and expert performance. Cambridge: Cambridge University Press, 41-67.

FINECVET suunnan näyttäjänä. Kokeilusta käyttöönnottoon! Lähtökohtia ammatillisen koulutuksen opintasuoritusten eurooppalaisen siirtojärjestelmän käyttöönnottoon. Oppaat ja käsikirjat 2012:3. Opetushallitus.

Fokienè, A., Lanka, A., Stasiunaitiené, E., Gudzuka, S., Baldins, A. & Gudaityté, J. 2010. Practicing Assessment of Prior Learning. Teoksessa Duvekot, R., Pukelis, K. & Fokiene, A. (toim.) 2010. Assessment of Prior Learning in Vocational Teacher Education. Handbook for Assessors. Tallinn: Baltic Print & Banners.

Füchtenkort, A. & Harteis, C. 2007. Professional competence and the role of informal learning. Teoksessa: Gruber, H. & Palonen, T. (toim.) 2007. Learning in the Work-Place-new developments. Research in Educational Sciences 32. Turku: Painosalama Oy. 139-155.

Gardner, J. (toim.) 2012. Assessment and Learning. 2nd edition. London: SAGE Publications Ltd.

Gruber, H. & Palonen, T. (toim.) 2007. Learning in the Work-Place-new developments. Research in Educational Sciences 32. Turku: Painosalama Oy.

Guile, D. & Griffiths, T. 2001. Learning through work experience. Journal of Education and Work 14 (1). 113-131.

Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J. & Kirschner, P.A. 2004. A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. Educational Technology Research and Development, Vol. 52, No. 3, 2004, 67-86.

Habermas, J. 1994. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1989. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hakkarainen, P., Helenius, J. & Jääskeläinen, P. 1999. Ammatinhallinnan kehittäminen oppivassa organisaatiossa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Työpapereita n:o 8.

Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37 (6), 448-464.

Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives. Amsterdam: Elsevier. *Sitran julkaisusarja* 257.

Haltia, P. & Jaakkola, R. (toim.) 2009. Osaaminen esiin. Näkökulmia tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Haaga-Helian julkaisusarja: Puheenvuoroja 5/2009. Helsinki: Edita.

Haltia, P. 2011. Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. Osaamisen tunnistaminen ja arviointi. 4/2011.OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 57-67.

Haltia, P.-M., Ilola, H., Nyssölä, N., Roisko, H. & Sallinen, S. 2010. Ammatillisen tutkinto-järjestelmän kehittäminen - tutkimus. Koordinoiva hanke ja klusteri-tutkimukset. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Hannula, H. 2015. Yrittäjäyyskasvatus ammatillisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Tapaustutkimus HAMK Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Happo, I., Honkanen, E., Kepanen, P., Koukkari, M., Raudasoja, A., Grekula, M. & Holappa, S. 2015. Osaamisperusteisuus ammatillisessa erityisopettajankoulutuksessa. Teoksessa Hirvonen, M. (toim.) *Yhdessä toimien ja erilaisuutta arvostaen. Amatilliset opettajakorkeakoulut erityisopetusta kehittämässä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Suomen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print. 32-45.

Harvisalo, S. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opinnoissa. Teoksessa Niskanen, A. & Virtanen, R. (toim.) Taidatko tunnistamisen? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 92. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 31-44.

Hasu M., Kupiainen M., Käsälä M., Kovalainen A., Leppänen A. & Toivanen M. 2010. Onnistu osaamisen uudistajana. Työterveyslaitos ja Turun yliopiston Kauppakorkeakoulu. Hyvinkää: Printman Oy.

HE 38/2012, hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi tutkintojen ja muun osaamisen väitekehystä.

HE 12/2014, hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi ammatillisesta koulutuksesta annetun lain ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain muuttamisesta.

Heikkinen, H.L.T. 2008. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 16-38.

Heikkinen, H.L.T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2008. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 39-76.

Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä L. 2008. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 144-162.

Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2008. Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki: Hansaprint Direct Oy, 184-202.

Heikkinen, H.L.T, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2008. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Kansanvalistusseura. Helsinki: Hansaprint Direct Oy.

Heikkinen, H.L.T, Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy, 45-85.

Heikkinen, H.L.T, & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy, 17-25.

Heikkinen, M. 2014. Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Akateeminen väitöskirja. Lapin Yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Acta Universitatis Lapponiensis 276.

Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D:119. Hamk. Hämeenlinna.

Helakorpi Seppo (toim.) 2008. Postmoderni ammattikasvatus – haasteena ubiikkiyhteiskunta. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Helakorpi S. 2010. Työ ja ammattitaito. Teoksessa Helakorpi S., Aarnio H. & Majuri M. 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hamk Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2010. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 55-80.

Hintsanen, V. & al. 2016. Liikettä niveliin. Ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluun johtavien opintopolkujen ja koulutusasteiden yhteistyön toimivuus. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2:2016. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Hirsjärvi S. & Hurme H. 1985. Teemahaastattelu. 3. Painos. Helsinki: Kyrrii Oy.

Honka, J. 1997. Johtajan rooli oppilaitoksen kehittämisessä. Teoksessa Ruohotie & Honka. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Honka, J., Ruohotie P., Suvanto A. & Mustonen L. (toim.) 2000. Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeen ammattikorkeakoulu, julkaisu D:125. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Honka, J. & Ruohotie, P. 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Seinäjoki: Consulting team.

Huczunski, A.A. & Buchanan, D.A. 1991. Organizational behavior-An introductory text. London: Prentice Hall.

Hämeen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu. 2006. Opinto-opas 2006-2007. Hämeenlinna.

Hätönen, H. 1998. Osaava henkilöstö- nyt ja tulevaisuudessa. MET-julkaisu nro 4/98. Metalliteollisuuden Kustannus Oy. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Hätönen, H. 2003. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen. Educa-Instituutti Oy. Helsinki: Edita Prima Oy.

Isomäki, P. 2005. Osaamisen johtaminen ja dokumentinhallinta. Ylempi AMK-opinnäytetyö. Hamk. Hämeenlinna.

Jakobsson, M. & Ojala L. (toim.) 2001. Osaamisen kehittäminen ja oppimisen johtaminen. Opetusesimerkkejä suomalaisista työyhteisöistä. Teknillinen korkeakoulu.

Jokinen, H, Markkanen, I, Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy, 45-85.

Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Opinpajan kirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Jääskeläinen, M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, U. & Remes P. (toim.). Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.

Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.), 1997. Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9/1997.

Kalli, P. 2007. Osaamisen arvioinnin kehittäminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa: auditointi ja validointi. Teoksessa: Jääskeläinen, M., Laukia, J., Luukkainen, O., Mutka, U. & Remes P. (toim.). Ammattikasvatuksen soihdunkantoa. Kymmenen vuotta opettajankoulutusta ammatillisissa opettajakorkeakouluissa. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.

Kalliola, S. (toim.) 2014. Evaluation as a tool for Research, Learning and making things better. Cambridge Scholars Publishing.

Kallioniemi, K., Majuri, M. & Mahlamäki - Kultanen, S. 2008. Ammattiosaamisen näytöt ja näyttötutkinnot vertailussa. Helsinki: Edita Prima Oy.

Karjalainen, K. 1998. Elinikäinen oppiminen ja henkilöstön osaamisen kehittäminen. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja: 59. Opetusministeriö.

Karjalainen, A. & Siljander, P. 1993. Miten tulkitta sosiaalista interaktiota? Kasvatus 24,4:334-346.

Karttunen, A. 2013. Quality in Validation of Non-Formal and Informal Learning-

prerequisites for a high market value validation process. Savon koulutuskuntayhtymä.

Karttunen, A. 2014. European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014. Country report Finland.

Kauhanen J., 2000. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Teoksessa: Denzin & Lincoln (toim.) 2000. The Handbook of Qualitative Research. 2nd ed. Thousand Oaks. California: Sage. 566-605.

Kepanen, P. & Lämsä, J. 2014. Osaamisperustainen opinpolku ammatillisen opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.). 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Muistiot 2014:4. Opetushallitus. Grano Oy.

KESU 2008. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisu 2008:9. Helsinki: Yliopistopaino.

KESU 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011-2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Kopijyvä Oy.

Keurulainen, H. 1998. Arviointimallia kehittämässä. Ammatilliseen opettajankoulutukseen liittyvä näyttöko e. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Keurulainen, H. 2006. Osaaminen ja arviointi. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.). Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 22-36.

Keurulainen, H. 2007. Osaamisen tunnistamisen ja arvioinnin peruskysymyksiä: esimerkkinä ammatillinen opettajankoulutus. Teoksessa Laitinen, A., Nurminen, R. & Soininen, L. (toim.). Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen

arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 28-42.

Keurulainen, H. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen elinikäisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa Niskanen, A. & Virtanen, R. (toim.) Taidatko tunnistamisen? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 92. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 12-17.

Keurulainen, H. 2013. Pelisääntöjä arviointipäätöksen tekemistä varten. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus. Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy. 37-58.

Kirjavainen, P. & all. 2003. Kehittyvä osaamisen johtaminen. Helian julkaisusarja A:6, 2003.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. OPH.

Korolainen V. (toim.). Opetustoimen lainsäädäntö 2010. Helsinki: Talentum Media Oy.

Koski A., Kullaslahti J. & Mäntylä R. 2014. Työelämän ja korkeakoulujen erilaisia yhteistyömuotoja. Teoksessa: Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. Turku: Painosalama Oy. 139-147.

Koski-Heikkinen, A. 2013. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kotila, H. (toim.) 2006. Opettajana ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kotila, H. & Mäki, K. 2014. Oppimisympäristöt ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Ajankohtaista ammattikasvatuksesta. 1/2014. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 62-72.

Kosonen, K. et al. 1998. Muutoksen etulinjassa. Espoo.

Kostiainen, T. 2009. Osaamisen kehittämisen neljä tilaa. Osaamiskeskuksen interventio sosiaalityöhön. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kotila, H. (toim.) 2003. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kotila, H. (toim.) 2006. Opettajan ammattikorkeakoulussa. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kuivalahti, M. (toim.) 2015. Köydenpunojan pedagogiikka. HAMK:n e-julkaisuja 26/2015. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Kukkonen, H. 2007. Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.- Juvenes Print.

Kullaslahti, J. 2014. Opetuksesta ja opiskelusta osaamiseen – kriteeristön tausta-ajatuksia. Teoksessa: Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. Turku: Painosalama Oy. 47-50.

Kullaslahti, J., Nisula, L. & Mäntylä, R. 2014. Osaamisperustaisuus opetus suunnitelmassa. Teoksessa: Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. Turku: Painosalama Oy. 51-61.

Kullaslahti, J. & Yli-Kauppila, A. 2014. Osaamisperustaisuudesta tekoihin. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turun yliopiston Brahea-keskuksen julkaisuja 3. Turku: Painosalama Oy.

Kuoppamäki, R. 2008. Ammattikorkeakoulun erikoistumisopinnot asiantuntijuuden kehittäjänä. Tieto- ja viestintätekniikan erikoistumisopinnot vaikuttavuus terveysalalla. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kurtti, J. 2012. Hiljainen tieto ja työssä oppiminen. Edellytysten luominen hiljaisen tiedon hyödyntämiselle röntgenhoitajan työyhteisössä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kuusela, P. 2005. Realistinen toimintatutkimus? Toimintatutkimus, työorganisaatiot ja realismi. Työturvallisuuskeskus. Helsinki: Edita Prima Oy.

Kyrö, P. 2003. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Saarijärven Offset Oy.

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 177.

Lahtiranta, K. & Penttilä, S. 2006. Opettajankoulutus ammatillisen opettajuuden kehittäjänä. Helian julkaisusarja C, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, 16:2006. Helsinki: Oy Edita Ab.

Laitinen, A., Nurminen, R. & Soininen, L. (toim.) 2007. Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistonpaino.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 21.8.1998/631. Suomen säädöskokoelma.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630. Suomen säädöskokoelma.

Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 9.5.2003/356. Suomen säädöskokoelma.

Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY. 64-75.

Lave, J. & E. Wenger. 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lehtonen, T. J. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Tampere: The University Press.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.

Leinonen, A.M. 2008. Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Leppänen A. 2000. Työprosessin mallintaminen tukemaan työn ja osaamisen kehittymistä. Työterveyslaitos.

Lepänjuuri, A. 2010. Yhteisin käsittein osaamista tunnistamaan ja tunnustamaan. Teoksessa: Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila

ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 105/2010. Opetushallitus. 59-66.

Luojus, K. 2011. Ammattitaitoa edistävän harjoittelun ohjauksen toimintamalli. Ohjaajien näkökulma. Akateeminen Väitöskirja. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Lähtenmäki, M.-L. 2006. Asiantuntijuuden kehittyminen ongelmaperustaisessa fysio-terapeuttikoulutuksessa. Akateeminen Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Räkköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.). 2014. Opettajankoulutuksen tilannekatsaus. Muistiot 2014:4. Opetushallitus. Grano Oy.

Metsämuuronen, J., 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Laadullisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42-61.

Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & aika 4/2010. Kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=346. Viitattu 10.11.2015.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.

Niemelä, J., Ahola, S., Blomqvist, C., Juusola, H., Karjalainen, M., Liljander, J-P., Mielityinen, I., Oikarinen, K., Moitus, S. & Mattila, J. 2010. Tutkinon uudistuksen arviointi 2010. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17:2010. Tampere: Tammerprint Oy.

Niemi, P. & Keskinen, E. (toim.) 2002. Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologian laitoksen oppimateriaaleja 2/2002. Helsinki: Hakapaino Oy.

Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja tiedonmuodostus. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Niinistö-Sivuranta, S., Ora-Hyytiäinen, E. & Kortelainen, M. 2011. Kokoa vai laatua aluekehitystyöhän? Laurea-ammattikorkeakoulu alueellisena kehittäjänä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2011. Korkeakoulujen ja ammatillisen toisen asteen rakenteellinen kehittäminen. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 25-35.

Niinistö-Sivuranta, S. 2013. Valmis työelämään - Osaaminen sanoiksi ammattikorkeakoulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 4/2013. Työelämäosaamisen kehittäminen ja syventäminen. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 39-49.

Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 432-445.

Niskanen, A. 2006. Ammattiosaamisen näyttöjä kehittämässä. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opettajien käsityksiä ammatiosaamisen näytöistä ja näyttöaineistojen laadinnasta sekä siinä tarvittavasta osaamisesta. Ammatillisesti suuntautuva lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) 2006. Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Niskanen, A. 2008. Ammattiosaamisen näytöt ja osaamisen tunnistaminen ammatillisissa perustutkinnoissa. Case opettajien käsityksistä ammatiosaamisen näyttöjen kehittämisestä. Teoksessa Niskanen, A. & Virtanen, R. (toim.) Taidatko tunnistamisen? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 92. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 76-94.

Niskanen, A. & Virtanen, R. (toim.) 2008. Taidatko tunnistamisen? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 92. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Nissilä, S.-P. & Paaso, A. 2012. Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy, 189-206.

Nummenmaa, T. et al. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

Nummi, M. & Suurnäkki, T. 2000. Osaamisen analysointi ja suunnitelmallinen kehittäminen. Kaksi näkökulmaa yritysten ja oppilaitosten yhteistyöhön. Helsinki: OPH.

Näyttötutkintojärjestelmä 20 vuotta. Historia ja vaikuttavuus. 2015. Opetushallitus. raportit ja selvitykset 2015:2. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.

Opetusministeriö 2004. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004: 27. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö 2007. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 4. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetusministeriö 2008. Ammatillisten perustutkintojen kehittämisen periaatteet. Opetusministeriön kirje Opetushallitukselle 25.2.2008. Dnro 2/502/2008. Helsinki.

Otala, L. 1996. Oppimisen etu-kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.

Otala, L. & al. (toim.) 2003. Osaamisen kehittäminen ja johtaminen - tapauskuvauksia Suomesta. Teknillinen korkeakoulu.

Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan työnkuvasta. Acta Universitatis Lapponiensis 174. Akateeminen

väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Paaso, A. & Korento K. 2010. Osaava opettaja 2010-2020. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön osaaminen. Loppuraportti. Opetushallitus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy-Juvenes Print.

Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.): Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY. 287-304.

Paloniemi, S. 2006. Experience, competence and workplace learning. Journal of Workplace Learning. Vol. 18 Iss: 7/8. 439–450.

Pekkari, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Akateeminen väitöskirja, kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Perunka, S. 2015. “Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella” Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjauksesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Poikela, E. 2001. Ongelmaperusteinen oppiminen yliopistossa. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. 2001. Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Poikela, E. & Öystilä, S. 2001. Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005. (toim.) Ongelmista oppimisen iloa-ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Vammalan Kirjapaino Oy.

Poikela, E. 2005. (toim.) Osaaminen ja kokemus- työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa: Poikela, E. (toim.) 2005. Osaaminen ja kokemus- työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Poikela, E. 2006. Knowledge, Knowing and Problem-based Learning- some epistemological and ontological remarks. Teoksessa Poikela, E. & Nummenmaa, R. (toim.) 2006. Understanding problem-based learning. Tampere: Tampere University Press. 15-31.

Poikela, E. & Nummenmaa, R. (toim.) 2006. Understanding problem-based learning. Tampere: Tampere University Press.

Poikela, E. 2013. Oppimista ja osaamista kehittävä arviointi. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013: 3. Opetushallitus. Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy. 61-83.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Puolimatka, T. 2008. Tieteenfilosofiset luennot ja luentomoniste. Julkaisematon lähde.

Pääministeri Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011. Valtioneuvosto.

Pääministeri Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Valtioneuvosto.

Raij, K. 2006. Kehittämispohjainen oppiminen ammattikorkeakouluosaamisen mahdollistajana- Learning by Developing ammattikorkeakoulukontekstissa. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M.-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. 2006. Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima Oy.

Raivola, R., Heikkinen, A., Kauppi, A., Nuotio, P., Oulasvirta, L., Rinne, R., Knubb-Manninen, G., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Aikuisten

näyttötutkintojärjestelmän toimivuus. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 26. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Ranki A., 1999. Vastaako henkilöstön osaaminen yrityksen tarpeita? Helsinki: Kauppakaari Oyj.

Rasku-Peltonen, H. & Tynjälä P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin - Anneli Eteläpellon tutkijanpolkuja. Teoksessa Collin Kaija, Paloniemi Susanna, Rasku-Peltonen Helena, Tynjälä Päivi (toim.). Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYPro Oy. 13-37.

Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisnäkömyksen kasvatusfilosofinen perusta. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M.-L., Lepistö, L., Pulli, M. & Rinne, T. 2006. Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rautio, T., Lepänjuuri, A. & Sopanen, R. 2006. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tunnistetaan ja tunnustetaan osaamista. Teoksessa Niskanen, A., Lepänjuuri, A. & Rautio, T. (toim.) Tunnistatko taiturin? Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen korkea-asteella. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 66-76.

Rikkinen, A., Heikkinen, E., Ihanainen, P. & Nurmi, E.-L. 2005. AIHE-projekti- Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen näyttötutkinto toiminnassa 2000-2003. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamisen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.

Ruohotie P., 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Ruohotie P., 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 3/2005.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista ja Vuorovaikutus ja valta haastattelussa-keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 424-431.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Räisänen, A. 2013. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013: 3. Opetushallitus. Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy.

Räisänen, A. & Rökköläinen, M. 2013. Assessment of learning outcomes in Finnish vocational education and training. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Volume 21, Issue 1, 2014. Published on line 22 oct. 2013. Routledge. Taylor & Francis Group. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2013.838938>. Viitattu 12.3.2016.

Räisänen, A. & Rökköläinen, M. 2014. Developmental assessment of Learning Outcomes. Teoksessa Satu Kalliola (toim.) *Evaluation as a tool for Research, Learning and making things better*, Cambridge Scholars Publishing, 241–265.

Rökköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus näyttöperusteisessa arvioinnissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. Osaamisen tunnistaminen ja arviointi. 4/2011. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 43-56.

Rökköläinen, M. 2011. Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. *Akateeminen väitöskirja*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Sanerma, P. 2009. Kotihoitotyön kehittäminen tiimityön avulla. *Toimintatutkimus kotipalvelun ja kotisairaanhoidon yhdistymisestä*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Sarala, U. 2000. Toiveista totta. Työyhteisöjen kehittäminen käytännössä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Helsinki: Yliopistopaino.

Saranpää, M. 2012. Arvostan osaamista, arvioin osaamisia. Kriteerien kriteerit. Teoksessa Kotila, H. & Mäki, K. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita Prima Oy. 67-88.

Senge, P.M. 1990. The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday, Currency.

Seymour-Rolls, K. & Hughes, I. 1995. Participatory Action Research: Getting the Job Done. <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rseymour.html>. Viitattu 16.10.2007.

Sikaniemi, L. 2007. Työelämä ja koulutus- kysymyksiä ja käsitteitä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Koulutuksen määrän ja tarpeiden kohtaaminen. 4/2007. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 4-16.

Soininen, L. (toim.) 2007. Ammattiosaamisen näytöt. Osaamisen kehittämisen lippulaiva? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 75. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino Oy.

Soininen, L. 2010. Osaamisen kuvaamisesta kokonaisvaltaiseen ammatilliseen osaamiseen. Teoksessa: Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 105/2010. Opetushallitus. 67-82.

Soininen, L., Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. (toim.) 2010. Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 105/2010. Opetushallitus.

Stenström, M.-L. & Laine, K. (toim.) 2006. Quality and Practice in Assessment. New Approaches in Work-Related Learning. University of Jyväskylä. Jyväskylä: University Press ER-Paino Oy.

Stenström, M.-L. 2010. Osaamisen arvioinnin ja tunnistamisen haasteet eurooppalaisessa kontekstissa. Teoksessa Soininen, L., Niskanen, A. & Lepänjuuri, A. (toim.) 2010. Tohditko tunnistaa? Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen nykytila ja kehittämishaasteet ammatillisessa peruskoulutuksessa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 105/2010. Opetushallitus.

Stenström, M.-L. 2014. Konnektiivinen malli syventää työssäoppimisen tutkimusta. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2014. Käytäntölähtöinen tutkimus ammatikasvatuksen oppimisympäristöissä. 90-92.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E., & Saari S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy. 9-24.

Syrjäläinen E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattavat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajakoulutuksen aikana. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino.

Teikari, V. & Väyrynen, A. 1992. Miten työyhteisön toiminnan voi muuttaa- tapausesimerkkinä Kansa-Yhtymän Porin toimisto. Teknillinen korkeakoulu. Teollisuuslaitos ja työpsykologia, 139.

Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Porvoo: WSOY.

Tunnista osaaminen. Suosituksia korkeakoulujen AHOT- prosessin suunnitteluun ja toteutukseen. 2013. AHOT korkeakouluissa- hanke. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Brahea.

Tuomi-Gröhn T. & Engeström Y. (toim.) 2001. Koulun ja työn rajavyöhykkeellä. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Tynjälä, P. 2003. Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Kirjonen, J. 2003. (toim.) Tietotyö ja ammattitaito- Knowledge Work and Occupational Competence. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 39-62.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174-190.

Tynjälä, P., Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Taitava Keski-Suomi- tutkimus. Osa I. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 23. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, J. (toim.). 2006. Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges. Amsterdam: Elsevier, 195-208.

Tynjälä P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin K., Paloniemi S., Rasku-Puttonen H. & Tynjälä P. (toim.) 2010. Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy. 79-95.

Työssäoppimisprosessin kehittäminen ja arviointi. Opas oppilaitoksille ja yrityksille. 2002. Taloudellinen Tiedotustoimisto. Vientipaino Oy.

Töytäri, A. & Piirainen, A. 2014. Opiskelijoiden työelämäosaaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Ajankohtaista ammattikasvatuksesta. 1/2014. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 46-61.

Using ECVET for Geographical Mobility (2012). Part II of the ECVET Users' Guide. http://www.ecvet-projects.eu/Documents/ECVET_Mobility_Web.pdf. Viitattu 4.12.2015.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 15.5.2003/357. Suomen säädöskokoelma.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352. Suomen säädöskokoelma.

Vanhanen, P. & Pernu, P. 2007. Osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen vastaan oikeustradenomiopiskelijat. Teoksessa Laitinen, A., Nurminen, R. & Soininen, L. (toim.). Tunnistatko osaamisen? Näkökulmia ja välineitä osaamisen arviointiin ja kehittämiseen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 80. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 66-70.

Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hamk. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Vehviläinen, J. 2004a. Ammattiosaamisen näytöt- kokemuksia, asenteita ja ennakko-odotuksia. Helsinki: Opetushallitus.

Vehviläinen, J. 2004b. Ammattiosaamisen näyttöjen vaikutukset ammatillisen koulutuksen laatuun. Helsinki: Opetushallitus.

Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Vaasa: Universitas Wasaensis.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Tammi. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Tammi. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Virolainen, M. & Stenström, M.-L. 2011. Miten arvioida korkeakouluissa saatuja valmiuksia ja miksi? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2011. Korkeakoulujen ja ammatillisen toisen asteen rakenteellinen kehittäminen. 36-47.

Virtanen, A: 2014. Koulutusalat työssäoppimisen erilaisina oppimisympäristöinä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja. Ajankohtaista ammatikasvatuksesta. 1/2014. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 10-27.

Vuoskoski, P. 2014. Work-placement assessment as a lived- through educationally meaningful experience of the student: An application of the phenomenological descriptive approach. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopistonpaino.

Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Akateeminen väitöskirja, yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.

Webb, E. 2006. Recognition and validation of informal and non-formal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States. Final Report.

Wolff, A. 1995. Competence-based Assessment. Buckingham: Open University Press.

Wuest, J. & Merritt- Gray, M. 1997. Participatory Action Research. Practical Dilemmas and Emancipatory Possibilities. Teoksessa Morse J. (toim.) Completing a Qualitative Project. Details and Dialogue. USA: Sage Publications. 283-306.

Yin, R.K. 1989. Case study research: Design and methods. Sage Publ., Beverly Hills Ca.

LIITTEET

Liite 1 Ammattipedagogisten opintojen tavoitteet, opiskelu ja arviointi

AMMATTPEDAGOGISET OPINNOT 26 OP

Opettajaksi kasvu 4 op

Tavoite:

Opettajaopiskelija osaa opettajaopintojensa opetus- ja toteutussuunnitelman pohjalta asettaa yksilölliset tavoitteensa opettajaksi kasvun perustaksi, joista hän muodostaa henkilökohtaisen opiskelu- ja oppimissuunnitelmansa (HOPS). HOPSia suunnitellessaan hän hyödyntää osaamiskartoitusta, kokemustaustaansa, opettajankoulutusopintoja, valinnaisia opintoja, ohjausta ja harjoitteluoppilaitostoimintaa, kehittämishanketta/opinnäytetyötä sekä näkemyksiä muuttuvasta opettajuudesta. HOPSin pohjalta opettajaopiskelija analysoi ja arvioi opintojensa alusta asti omaa opettajaksi kehittymistään ja oppimisprosessinsa etenemistä Opettajaksi kasvun matkakirjassaan, joka vaikuttaa puolestaan HOPSin toteutumiseen. Näin opettajaopiskelija analysoi kasvuaan opettajaksi koko opettajankoulutuksen ajan ja hahmottaa myös täydennyskoulutustarpeitaan ja uransa kehittymistä tulevaisuudessa.

Teemat:

- Opettajankoulutuksen opetus- ja toteutussuunnitelma
- Oppilaitosyhteistyö ja ohjaustoiminta opettajankoulutuksessa
- Oman osaamisen ja oppimisen analysointi, ohjaaminen ja kehittäminen
- Henkilökohtainen opiskelu- ja oppimissuunnitelma (HOPS)
- Opettajaksi kasvun matkakirja
- Opettajaksi kasvu ja kehittyminen
- Ammatillinen asiantuntijuus
- Opettaja työyhteisön jäsenenä

- Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntäminen opiskelussa

Opiskelu:

Opiskelu muodostuu yhteistoiminnallisesta lähiopetuksesta ja itsenäisestä etäopiskelusta. Opettajaopiskelija laatii henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) osaksi Matkakirjaa ja valmistautuu käsittelemään sitä yhteistoiminnallisesti. Matkakirjaansa opettajaopiskelija määrittää osaamisensa tason kartoituksen pohjalta ja tavoitteensa omalle opettajaksi kasvulle ja kehitykselle, suunnittelee miten arvioi omaa kasvuaan ja kehittymistään, arvio opetus- ja ohjausmenetelmien soveltuvuutta omaan toimintaansa ja erikäisten opetukseen sekä analysoi opettajien yhteistyötä ja arvioi omia yhteistyötaitojaan. Opintojakson päätteeksi opiskelija arvioi, miten opiskelu, opetusharjoittelut ja opinnäytetyön tekeminen on edistänyt käsitteellisen ajattelun kehittymistä ja arvioi opettajaksi kasvun ja kehittymisen tavoitteita suhteessa asetettuihin oman oppimisen tavoitteisiin. Matkakirjassa arvioidaan omaa osaamista tällä hetkellä sekä osaamistarpeita tulevaisuudessa, samalla arvioidaan myös opettajankoulutustamme ja sen merkitystä oman ammatillisen asiantuntijuuden kehitykselle. Opiskelija valmistelee lähijaksoa varten Opettajaksi kasvun matkakirjasta esittelyn.

Arviointi:

Arviointi asteikolla hyväksytty-täydennettävä.

Arviointikriteerit:

Opintojakso on hyväksytty, kun Hops, opettajan osaamisen kartoitus ja opettajaksi kasvun Matkakirja on tehty ja esitelty. Arvioinnin menetelmät ohjeistetaan tarkemmin opintojen alkaessa.

Suoritusvaatimukset:

- Henkilökohtainen opiskelu- ja oppimissuunnitelma (HOPS)
- Opettajan osaamiskartoitus ja sen esittely
- Opettajaksi kasvun Matkakirja ja sen esittely
- Lähiopetukseen osallistuminen

Opettajan työ ammatillisessa koulutuksessa 6 op

Opintojakso muodostuu kahdesta kokonaisuudesta:

- opettajan työ ammatillisessa koulutuksessa (ammatillisessa peruskoulutuksessa, ammattikorkeakoulussa, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa) ja
- valinnaisista opinnoista (4 op).

Opettajan työ ammatillisessa koulutuksessa 2 op

Tavoite:

Opettajaopiskelija perehtyy opettajan työhön ammatillisessa peruskoulutuksessa, ammattikorkeakoulussa ja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Hän osaa analysoida omaa toimintaansa opettajana toimiessaan ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöissä. Opettajaopiskelija tunnistaa ja ottaa huomioon opetus- ja kasvatustehtävässä toimiessaan opiskelijoiden moninaisuuden ja osaa edistää ja ohjata heidän ammatillista kasvuaan.

Teemat:

- Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristö
- Ammatillisen opettajan osaaminen/osaamiskartoitus
- Opettajan työn eettiset kysymykset ja ihmisyyteen kasvattaminen
- Monikulttuurisuus ja opettajan työ
- Opetuksen yksilöllistäminen/henkilökohtaistaminen
- Verkostotyö ammatillisessa koulutuksessa

Lisäksi opiskelija valitsee oman mielenkiintonsa ja/tai toimintaympäristönsä mukaisesti valinnaiset opinnot, jotka tukevat opettajaksi kasvua ja opettajana toimimista eri ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöissä (ammatillisessa peruskoulutuksessa, ammattikorkeakoulussa ja ammatillisessa aikuiskoulutuksessa). Valinnaisina opintoina ammatillinen opettajakorkeakoulu mahdollistaa syvällisemmän perehtymisen kansainvälisyyteen ammatillisessa koulutuksessa, oppimiseen ja opettamiseen verkossa, yrittäjyyskasvatukseen, oppimiseen ja opettamiseen oppilaitoksessa, opetuksen yksilöllistämiseen ja henkilökohtaistamiseen sekä ammattitaidon oppimiseen ja ammattitaitokilpailutoimintaan.

Opiskelu:

Opettajaopiskelija osallistuu lähiopetukseen, verkkotyöskentelyyn ja käytännön toimimiseen oppilaitoksessa ja sen verkostoissa. Opintojakson aikana opiskelija tutustuu ammatillisiin oppilaitoksiin työpaikkana ja perehtyy opettajan työn sisältöihin ammatillisissa oppilaitoksissa ja sen eri verkostoissa. Opettajaopiskelija haastattelee opettajia ja havainnoi opettajan työtä oppilaitoksissa ja osallistuu vertaisryhmässä verkkokeskusteluun. Opintojaksolla opettajaopiskelija perehtyy myös erilaisiin oppijoihin ja oppilaitosten opetuksen tai ohjauksen kehittämishankkeisiin.

Arviointi:

Arviointi asteikolla hyväksytty-täydennettävä

Arviointikriteerit:

Opintojakso on hyväksytty, kun opettajan osaamisen kartoitus on tehty ja esitetty Opettajaksi kasvun-opintojaksolla. Arvioinnin kohteet, menetelmät ja kriteerit ohjeistetaan tarkemmin opintojen alkaessa.

Suoritusvaatimukset:

- Verkkokeskusteluun osallistuminen
- Osallistuminen lähiopetukseen
- Portfolio lähipäivien teemoista

Oppiminen ja oppimisen edistäminen 4 op

Tavoite:

Opettajaopiskelija osaa hyödyntää opettajaopinnoissaan ja ammatillisen opettajan/kouluttajan työssä tietoa oppimisesta, oppijälähtöisyydestä, oppimisen laadusta ja osaamisen kehittymisestä. Hän osaa käyttää ja soveltaa tätä tietoa suunnitellessaan oppimisprosesseja, jotka perustuvat aidosti oppijan oppimisen edistämiseen erilaisissa ympäristöissä.

Opintojakso toteutetaan Moodlessa.

Teemat:

- Oppiminen
- Oppimisen edistäminen
- Ammattitaito ja asiantuntijuus

Opiskelu:

Opettajaopiskelija osallistuu verkko-opetukseen ja tutustuu kirjallisuuteen erikseen sovittavin osin. Tarkempi ohjeistus opiskelun toteuttamisesta ja suoritustavasta ohjeistetaan opintojen alkaessa.

Arviointi:

Arviointi asteikolla hyväksytty-täydennettävä. Arvioinnin kohteet, menetelmät ja kriteerit

ohjeistetaan tarkemmin opintojen alkaessa.

Opetus- ja ohjausmenetelmiä 6 op

Tavoite:

Opettajaopiskelija osaa toimia myönteisesti ja tuloksellisesti ammatillisen koulutuksen vaihtelevissa vuorovaikutustilanteissa. Hän osaa käyttää ja kehittää omalle opetuslalleen soveltuvia opetus- ja ohjausmenetelmiä erilaisissa opetus- ja oppimistilanteissa.

Teemat:

- Itsetuntemus ja vuorovaikutus
- Vuorovaikutuksesta dialogiin
- Ryhmän ohjaaminen
- Esittävä opetus ja opetuskeskustelu
- Toiminnallisia menetelmiä
- Yhdessä oppimisen menetelmiä
- Alakohtaisten taitojen opettamisen menetelmiä
- Oppimisen ohjausmenetelmiä
- Verkko-opetus ja -oppiminen

Opiskelu:

Opettajaopiskelija osallistuu verkko-opetukseen ja tutustuu kirjallisuuteen erikseen sovittavin osin. Tarkempi ohjeistus opiskelun toteuttamisesta ja suoritustavasta ohjeistetaan opintojen alkaessa.

Arviointi:

Arviointi asteikolla hyväksytty-täydennettävä. Arvioinnin kohteet, menetelmät ja kriteerit ohjeistetaan tarkemmin opintojen alkaessa.

Opetuksen suunnittelu ja arviointi 6 op**Tavoite:**

Opettajaopiskelija osaa suunnitella erilaisille opiskelijoille sopiviin oppimisympäristöihin oman koulutusalan opintokokonaisuuksien toteutusprosessit ja arvioinnin, sekä osin verkkototeutuksen. Opettajaopiskelija osaa arvioida opiskelijan oppimisvalmiuksia, -prosessia ja -tuloksia monipuolisesti. Hän tuntee eri kouluasteiden opetussuunnitelmatyötä ja osaa tehdä opetussuunnitelmia verkostotyönä. Hän tuntee oman koulutusalan valtakunnalliset opetussuunnitelma-perusteet, aikuisten ammatillisten tutkintojen perusteet ja ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyön perusteet. Opettajaopiskelija osaa havainnoida, tunnistaa ja analysoida elinkeinoelämän, yhteiskunnan ja työelämän muutoksia. Hän osaa ottaa huomioon työelämässä tapahtuvien muutosten vaikutukset ammattitaitovaatimuksiin, oppilaitoksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön ja opetussuunnitelmiin sekä käytännön opetus- ja koulutustyöhön.

Teemat:

- Opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien erilaisuus suunnittelun lähtökohtana
- Ammattitaidon oppiminen
- Opetuksen suunnittelu ja toteutusprosessi
- Oppimisympäristöt
- Oppimateriaalit ja niiden käytön suunnittelu
- Oppimisen ja osaamisen arviointi
- Työelämän muutokset ja ammattitaitovaatimukset
- Pedagogisia malleja opetukseen, oppimiseen ja ohjaamiseen

Opiskelu:

Opintojakso koostuu lähiopetuksesta ja etäopiskelusta, johon kuuluu verkkotyöskentelyä, käytännön toimintaa oppilaitoksessa ja sen verkostoissa sekä opetuksen suunnittelutyötä. Opintojakson aikana opiskelija perehtyy käytännön opetuksen suunnittelutyöhön omassa/harjoitteluoppilaitoksessaan haastatteleamalla opettajia, tutustumalla opetussuunnitelmiin ja säädöksiin ym. Opiskelija perehtyy myös oman alansa ammattitaitovaatimuksiin ja työelämässä tapahtuviin muutoksiin opetuksen suunnitellun näkökulmasta. Edellä mainituista teemoista tehdään yhteenveto ja vertailu verkkoon. Opintojen edetessä opiskelija valitsee yhteistyössä ohjaavan opettajan kanssa opintokokonaisuuden ja opiskelijaryhmän, joille suunnittelee opetuksen. Suunnittelun pohjaksi opiskelija perehtyy opiskelijaryhmään, oppilaitoksen oppimisympäristöihin ja työelämäverkostoihin.

Arviointi:

Arviointi asteikolla hyväksytty-täydennettävä.

Arviointikriteerit:

Opintokokonaisuuden suunnitelma on hyväksytty, kun suunnitelma on ohjaavan opettajan ja omaohjaajan mukaan toteutettavissa käytännössä sekä vastaa opintokokonaisuuden tavoitteita. Arviointimenetelmät ohjeistetaan opintojen alkaessa.

Ennakkotiedot:

Oppiminen ja oppimisen edistäminen, 4 op

Suoritusvaatimukset:

- Opintokokonaisuuden suunnitelma, jonka arvioinnin kohteena ovat mm:
- Opintokokonaisuuden tavoitteet ja kytkeä alan ammattitaitovaatimuksiin

- Ammattitaidon oppimisen kuvaus
- Opiskelijaryhmän ja yksilöiden huomioiminen
- Opiskeluprosessin kuvaus
- Oppimisympäristöjen huomioiminen (myös verkot ja työelämä oppimisympäristönä)

ja oppimateriaalit

- Opintokokonaisuuden (oppimisen ja osaamisen) arviointi
- Opintokokonaisuuden suunnitelman esittely
- Läsnäolo lähijaksoilla ja verkkotyöskentelyyn osallistuminen ovat edellytyksenä suoritukselle

Opetusharjoittelu oppilaitoksessa 8 op

Tavoite:

Opettajaopiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa opetusta sekä opiskelijoiden oppimistarpeiden mukaisia oppimistilanteita joustavasti ammatillisessa koulutuksessa. Hän osaa arvioida opiskelijoiden oppimista yksilönä ja ryhmänä sekä tukea heidän itsearviointiaan ammatillisen koulutuksen toimintaympäristöissä. Opettajaopiskelija osaa analysoida ja perustella tekemiään didaktisia ratkaisuja. Opettajaopiskelija osaa toimia tuloksellisessa yhteistyössä opiskelijoiden ja oppilaitoksen muiden opettajien ja asiantuntijoiden kanssa opetuksen kehittämiseksi. Hän osaa sitoutua vastuullisesti ja eettisesti opetus- ja kasvatustyöhön ammatillisessa koulutuksessa.

Opiskelu:

Opetusharjoittelu koostuu lähiopetuksesta ja etätyöskentelystä, johon kuuluu havainnointia, perehtymistä ja käytännön opetusta harjoitteluoppilaitoksessa sekä sen verkostoissa. Opiskelija tekee kirjallisen opetusharjoittelu- ja yhteistyösopimuksen, joka edellyttää yhteistyötä oppilaitoksessa olevan ohjaavan opettajan kanssa. Opettajaopiskelija tekee harjoittelusuunnitelman yhteistyössä ohjaavan opettajan kanssa ja kerää opetusharjoittelun aikana mahdollisimman paljon palautetta ja arviointia opiskelijoilta, ohjaavalta opettajalta ja omaohjaajalta. Kokemuksista ja kehittämisestä käydään arviointikeskustelu ohjaavan opettajan ja omaohjaajan kanssa. Opiskelija valmistelee lähijaksoa varten opetusharjoittelukokemuksista esittelyn ja raportoi kehittymistään Opettajaksi kasvun matkakirjaan.

Arviointi:

Arviointiasteikolla hyväksytty-täydennettävä.

Arviointikriteerit:

Opetusharjoittelu on hyväksytty, kun siitä on esitetty suunnitelma ja se on toteutettu suunnitelman mukaan, arvioitu, esitelty ja raportoitu Opettajaksi kasvun matkakirjaan. Arvioinnin menetelmät ja kohteet ohjeistetaan tarkemmin opintojen alkaessa.

Ennakkotiedot:

Oppiminen ja oppimisen edistäminen 4 op, Opetus- ja ohjausmenetelmiä 6 op ja Opetuksen suunnittelu ja arviointi 6 op suoritettu

Suoritusvaatimukset:

- Opetusharjoittelu- ja yhteistyösopimus harjoitteluoppilaitoksen kanssa
- Hyväksytty opetusharjoittelun suunnitelma
- Opetusharjoittelun arviointi yhdessä ohjaavan opettajan kanssa
- Opetusharjoittelun käsittely ja esittely yhteistoiminnallisesti
- Opetusharjoittelun arviointi ja raportointi Opettajaksi kasvun matkakirjaan
- Läsnäolo lähijaksoilla

Liite 2 Opettajaopiskelijan ohjausprosessi

YV06 OPETTAJAOPISKELIJAN OHJAUSPROSESSI

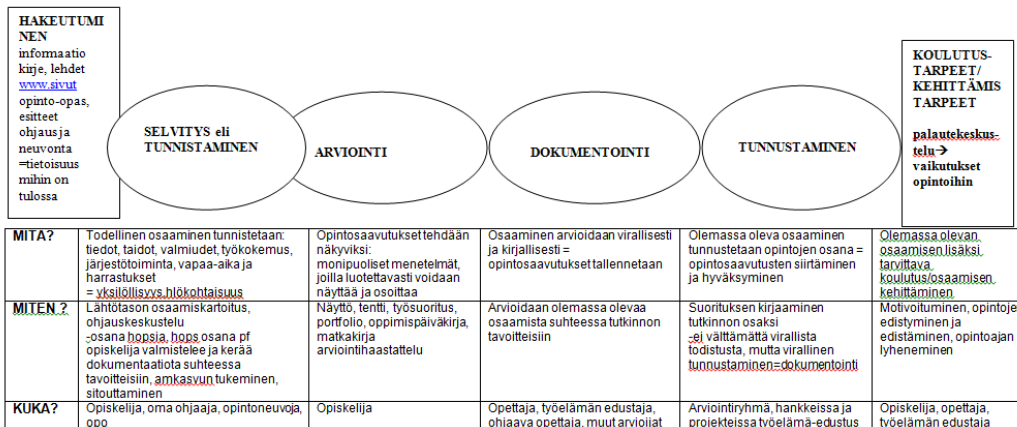
M.Lahdenkauppi 16.8.2006©

Orientaatio opiskeluun, opettajan työhön ja ammattitaitovaatimuksiin	Valmiudet ja valmennus opetusharjoitteluun	Opetusharjoittelu	Opetusharjoittelu	Arviointi ja palaute	Jatkosuunnitelmat
Hops-keskustelut Oppiminen ja opintojen edistäminen-jakso Ryhmäytyminen Paritutor	Opintojaksot: - opettajan käyttäytyminen ja toiminta - opettajan etiikka - velvollisuudet ja vastuut Tutustuminen opettajan työtehtäviin ja oppilaitoksiin - orientoituminen alan ammattitaitovaatimuksiin - oppilaitoskäynti	3-kantakeskustelu harjoittelun alkuvaiheessa: - tavoitteiden tarkennus= omo, opiskelija ja ohjaava ope - QsQs yksilöllinen suunnitelma ja ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen	Perehdytys oppilaitoksessa Harjoittelu ja ohjaus Ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen	Arviointikeskustelu 3-kantaisena harjoittelun loppuvaiheessa Opiskelijoiden palauteppä AOKK:lla	Opettajaksi kehittyminen Jatko-opinnot ja lisäkoulutus
Dokumentit: ➢ hops ➢ matkakirja	Osaamisen kartoitus: - osaamisen varmistaminen - omien tavoitteiden tarkentaminen Opetusharjoitteluoppilaitoksen hankinta: - tavoitteet ja odotukset - kriteerit - arviointi	Dokumentit: ➢ hops ja QsQs yksilöllinen suunnitelma ➢ harjoittelusuunnitelma ➢ arviointilomake ➢ kirje ja viestit ohjaaville	Dokumentit: ➢ QsQs yksilöllinen suunnitelma ➢ perehdytysmateriaali ➢ matkakirja ➢ arviointilomake	Dokumentit: ➢ harj. suunnitelma ➢ matkakirja ➢ arviointilomake ➢ palautelomake	Dokumentit: ➢ opinnäytetyö ➢ matkakirja ➢ kehittämis- ja jatkosuunnitelmat
	Dokumentit: ➢ tiedote ohjaaville ➢ osaamisen kartoitus ➢ harjoittelusopimus				
Kuka	Omo, opintoneuvoja	Omo, ohjaava ope, opiskelija	Ohjaava ope, omo, opiskelija	Omo, opiskelija, ohjaava ope	opintoneuvoja, omo
Mitä	Matkakirja, Hops, Ammatillisen opettajan osaaminen-kartoitus	QsQs yksilöllinen suunnitelma, harjoittelusuunnitelma			
Miten	Hops-keskustelut blokoitt. pienryhmä, ryhmä, moodle	-koulutus, teamspeak, puh,		- teamspeak, puh, oppilaitoksessa pp	

Liite 3 Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen prosessi

AIKAISEMMIN HANKITUN OSAAMISEN TUNNUSTAMISEN KOKONAISPROSESSI AMK:ssa

M. Lahdenkauppi@02/2006 Taustalla ohjauksellinen näkemys yksilöllisistä oppimispoluista sekä laajemmin arvioinnin kehittäminen ja arviointikulttuurin muutos



Liite 4 Opetusharjoittelu oppilaitoksessa- jakson ohjausprosessi

OPETUSHARJOITTELU OPPILAITOKSESSA JA OHJAUSPROSESSI				M.Lahdenkauppi 16.8.2006©	
Opetus-suunni-telma	Ohjaus Aokk:lla	Opiskelijan ope-tusharjoittelun suunnittelu	Toteutus harjoitte-luoppilaitoksessa	Arviointi	Opetusharjoittelun ja opsin kehittäminen
Opsin laadinta: -opettajien palaute -opiskelijoiden palaute -ops ja tots hyväksytään	Aokk:n yhteiset käytännöt: -sopimus, vakuutus -yhteiset pelisäännöt -tarkennetut ohjeet, käytännön tots -resurssointi, tiedotus -tiedotusmateriaali harjoitteluoppilaitoksiin	Ajankohta Tavoitteiden tarkennus ja odotukset, yksilöllistaminen	Yhteydenpito: - tiedottaminen - ohjauksen tukeminen - kolmikantakeskustelut harjoittelun alkuvaiheessa - ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen	Palautteiden yhteenvedo Resurssien arviointi Verkoston arviointi Kokemusten hyödyntäminen Kolmikantakeskustelut harjoittelun loppuvaiheessa Yhteistyön arviointi	
Dokumentit: > ops ja tots > opinto-opas	Dokumentit: > opas omalle > ohjeet opiskelijoille > sopimuslomake > opinto-opas opiskelijalle > arviointilomake > opas ohjaaville opettajille > ohjauksen laskulomake	Dokumentit: > tavoitteellinen harjoittelusuunnitelma	Dokumentit: > arviointilomake > palautelomake > matkakirja > ohjauksen laskulomake	Dokumentit: > matkakirja > koulutettujen ohjaavien opettajien rekisteri > oppilaitosrekisteri	Dokumentit: > ops ja tots > opinto-opas
	Ohjaavien opettajien koulutus	Oppilaitoksen hankinta -rekisteri -järjestelyt (opisk.ohjaava ope) -kriteerit oppilaitokselle	Ohjaus: -valmennus ennen -yhteydenpito harj. aikana -palaute ja arviointi -kokemusten käsittely		
	Dokumentit: > koulutusesite > aikataulutus	Dokumentit: > sopimuslomake > koulutettujen ohjaavien opettajien rekisteri > oppilaitosrekisteri	Dokumentointi: > seuranta ja palautelomakkeet		
	Arviointiohjeet ja palautejärjestelmä				
	Dokumentit: > palautelomake > opiskelijan arviointilomake > ohje arvioinnista				
Kuka	kojo, opiskeluasian työryhmä, opintoneuvoja, oma ohjaaja, ohjaava opettaja	opintoneuvoja, opiskelija, oma ohjaaja, ohjaava opettaja	oma ohjaaja, opiskelija, ohjaava opettaja	oma ohjaaja, ohjaava opettaja, opiskelija, opintoneuvoja	kaikki

Liite 5 Ammattipedagogisen osaamisen yksilöllinen suunnitelma

Ammatillinen opettajakorkeakoulu					
AMMATTIPEDAGOGISEN OSAAMISEN YKSILÖLLINEN SUUNNITELMA					
Ammatillinen opettajankoulutus 60 op			Koulutuksen osa :	Ammattipedagogiset opinnot 26 op	
Osaamisen osoittaja:			Osaamisen osoittamisen ajankohta:		
Ammattipedagogisen osaamisen arvioinnin kohteet	Osaamisen osoittaja osaa tällä hetkellä/saavutettu osaaminen:	Aikaisemmilla opinnoilla hankittu osaaminen:	Aikaisemmilla työkokemuksilla hankittu osaaminen:	Harrastuksissa, vapaaehtoistyössä tai muuten hankittu osaaminen:	Osaamisen Osoittamisen suunnitelma
Opetuksen suunnittelu	-tuntee oman alansa opsin perusteet ja tutkimuksen perusteet				
	-ottaa huomioon muutosten vaikutukset ammattilaitoivaatimuksiin ja opetussuunnitelmiin				
	suunnitella opetusta työelämälahtoisesti				
	-hyödyntää tietoa oppimisesta ja sen edistämisestä				
	käyttää tietoa luovasti opetuksen suunnitteluun				
	suunnitella joustavasti erilaisille opiskelijoille sopiviin oppimisympäristöihin (osittain verkossa) opintokokonaisuuksien toteutusprosessit ja arvioinnin				
	hyödyntää suunnittelussa hankkeita, toteutusmalleja ja hyviä käytäntöjä				
Opetuksen toteutus ja ohjaus	tunnistaa ja huomioida opiskelijoiden oppimista vaikkeuttavia tekijöitä ja yksilöllisyyttä				
	omaa tilanneherkkyyttä ja joustavuutta				
	käyttää ja kehittää omalle alalleen soveltuvia opetus- ja ohjausmenetelmiä				
	toteuttaa opetusta työelämälahtoisesti				
	tukea opiskelijaa itsearvioinnin ja itseohjautuvuuden kehittämisessä				
Arviointi	arvioida opiskelijan oppimisprosessia ja - tuloksia monipuolisesti analysoida ammatillisen opetuksen laatua				
Vuorovaikutus ja yhteistyö	käyttää tyt-tekniikkaa sujuvasti				
	toimia moniammatillisen verkoston jäsenenä				
	toimia myönteisesti ja tuloksellisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä opiskelijoiden, ohjaavan opettajan ja muiden opettajien sekä työelämän edustajien kanssa opetuksen kehittämiseksi				
	edistää kiinteästi yhteistyötä verkostoissa				
Itsensä kehittäminen	tehda hopsis ja asettaa omat tavoitteet				
	analysoida ja arvioida omaa kehittymistään				
	omaa itsensä johtamisen taidot				
	kehittää omaa työtään				
	perustella tekemänsä didaktiset ratkaisut				
Päiväys:	Opettajaopiskelija:	Ohjaava opettaja:	Omaohjaaja:		

Liite 6 Ammattipedagogisen osaamisen arviointilomake

Ammatillinen opettajakorkeakoulu
AMMATTIPEDAGOGISEN OSAAMISEN ARVIOINTILOMAKE

Ammatillinen opettajankoulutus 60 op

Koulutuksen osa : Ammattipedagogiset opinnot 26 op

Osaamisen osoittaja: _____

Osaamisen osoittamisen ajankohta: _____

Arvioijat: _____

Osaamisen osoittamisen paikka: _____

Ammattipedagogisen osaamisen arvioinnin kohteet:	Osaamisen osoittaja osaa/hyväksytty osaaminen:	Täydennettävä osaaminen/hylätty osaaminen:	Opetus/työtilanne:	Kirjalliset työt:	Perustelut arvioinnille:
Opetuksen suunnittelu	- tuntee oman alansa opsin perusteet ja tutkinnon perusteet				
	ottaa huomioon työelämän muutosten vaikutukset ammatillalovaatimuksiin ja opetussuunnitelmiin				
	suunnitella opetusta työelämälähtöisesti				
	hyödyntää tietoa oppimisesta ja sen edistämisestä				
	käyttää ed.maintuttua tietoa luovasti opetuksen suunnitteluun				
	suunnitella joustavasti erilaisille opiskelijoille sopiviin oppimisympäristöihin (osittain verkossa) opintokokonaisuuksien toteutusprosessit ja arvioinnin				
	hyödyntää suunnittelussa hankkeita, toteutusmalleja ja hyviä käytäntöjä				
Opetuksen toteutus ja ohjaus	tunnistaa ja huomioida opiskelijoiden oppimista vaikeuttavia tekijöitä ja yksilöllisyyttä				
	omaa tilanneherkkyyttä ja joustavuutta				
	käyttää ja kehittää omalle alalleen soveltuvia opetus- ja ohjausmenetelmiä				
	toteuttaa opetusta työelämälähtöisesti				
	tukea opiskelijaa itsearvioinnin ja itseohjautuvuuden kehittämisessä				
Arviointi	arvioida opiskelijan oppimisprosessia ja - tuloksia monipuolisesti				
	analysoida oman ammatillisen opetuksen laatua				
Vuorovaikutus ja yhteistyö	käyttää tv-tekniikkaa sujuvasti				
	toimia moniammatillisen verkoston jäsenenä				
	toimia myönteisesti ja tuloksellisesti vuorovaikutustilanteissa yhteistyössä opiskelijoiden, ohjaavan opettajan ja muiden opettajien sekä työelämän edustajien kanssa opetuksen kehittämiseksi				
	edistää kiinteästi yhteistyötä verkostoissa				
Itsensä kehittäminen	tehdä hopsin ja asettaa omat tavoitteet				
	analysoida ja arvioida omaa kehittymistään				
	omaa itsensä johtamisen taidot				
	kehittää omaa työtään				
	perustella tekemänsä didaktiset ratkaisut				

Liite 7 Tiedote ohjaaville opettajille

Hyvä YV06:n ryhmän ohjaava opettaja!

Kiitos vielä siitä, että olet ottanut opettajaopiskelijamme ohjaukseesi. Oletkin jo saanut opintoneuvojaltamme opinto-oppaan, kirjeen ja muita harjoitteluun liittyviä ohjeita. Toivon myös meidän yhteistyömme käynnistyvän kaikin puolin myönteisessä hengessä.

Toimin ammatillisella opettajakorkeakoululla YV06-ryhmän omaohjaajana ja kehitän lukuvuonna 2006-2007 opetusharjoittelun ohjausprosessia ja arviointia. Kokeilemme ryhmän kanssa opetusharjoittelun loppuvaiheeseen sijoittuvaa ammattipedagogisen osaamisen osoittamista. Tarkoituksena on, että opettajaopiskelija osoittaa osaamisensa käytännön opettajan työtä tekemällä. Hän osoittaa, miten hyvin hän on saavuttanut opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisen ja työelämän edellyttämän ammattipedagogisen osaamisen.

Opettajankoulutuksen ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen on tarkoitus suunnitella ja toteuttaa yhdessä oppilaitoksen ohjaavan opettajan kanssa. Osaamisen osoittamisella pyrimme parantamaan opetusharjoittelun laatua, sen prosesseja ja työelämävastaavuutta, autenttisuutta, oikeudenmukaisuutta sekä yksilöllistämään ja motivoimaan kehittävän arvioinnin avulla opettajaopiskelijan jatkuvaa kehittymistä.

Olen kuvannut **YV06-ryhmän opetusharjoittelun etenemistä prosessikaaviona**, liite 1, tämän lukuvuoden aikana. Opetusharjoittelun alkuvaiheessa käymme yhdessä, opettajaopiskelija, ohjaava opettaja ja omaohjaaja, ns. 3-kantakeskustelun, jossa tarkennamme yhdessä opettajaopiskelijan tavoitteita, käymme keskustelua arvioinnin kohteista ja sovimme osaamisen osoittamisesta sekä sen ajankohdasta.

Opettajaopiskelija kartoittaa oman lähtötasonsa ja suunnittelee **ammattipedagogisen osaamisen osoittamista suunnittelu-lomakkeelle**, liite 2, ennen yhteistä keskustelua. Alkukeskusteluun varaamme aikaa n. 30 min ja välineenä voimme käyttää neuvottelupuhelinta tai teamspeakia (ohjeistus lähetetään myöhemmin). Toivoisin alkukeskustelun aikavarauksia sovittavan joulukuulle 5.-19.12 ja olisi hyvä jos voisimme ajankohdat sopia jo marraskuussa viikoilla 45 ja 46. Olen sinuun pikapuoliin yhteydessä sopiaksemme näistä ajoista.

Opetusharjoittelun kokonaisvaltaista prosessia arvioidaan normaalisti **opetusharjoittelun arviointilomakkeella**, liite 3. Opettajaopiskelija kuvaa oman kasvunsa prosessia Matkakirjassa. Ammattipedagogisen osaamisen osoittaminen sijoitetaan opetusharjoittelun loppuvaiheeseen ja se arvioidaan yhdessä 3 -kantaisesti **Ammattipedagogisen osaamisen arviointilomaketta**, liite 4, käyttäen.

Yhteistyöterveisin,

Merja Lahdenkauppi, YV06-ryhmän omaohjaaja

LIITTEET

YV06 opetusharjoittelun ohjausprosessi 2006-2007- kaavio

Ammattipedagogisen osaamisen yksilöllinen suunnittelulomake

Opetusharjoittelun arviointilomake

Ammattipedagogisen osaamisen arviointilomake

Liite 8 Teemahaastattelun teemat

YV06- teemahaastattelu 8.6.- 13.6.2007

Palauttele mieleesi Ammattipedagogisen Osaamisen Osoittamisen prosessia ja siihen liittyvää yksilöllisen suunnitelman tekemistä (OsOs-lomake), 3-kantaista aloituskeskustelua, varsinaista OsOs-opetustilannetta ja sen jälkeen käytyä 3-kantaista arviointikeskustelua.

Ohessa muutama aiheeseen liittyvä käsite Opm:n selvitysten mukaan:

Arkioppiminen, informal learning, tapahtuu työhön, perheeseen tai vapaa-aikaan liittyvissä toiminnoissa. Se ei ole järjestelmällistä oppimistavoitteiden, ajan tai tuen suhteen eikä siitä yleensä anneta todistusta. Useimmiten se on tahatonta ja sattumanvaraista, mutta voi olla myös tarkoituksellista.

Epävirallinen oppiminen, non-formal learning, on järjestelmällistä tavoitteiden, ajan tai tuen osalta. Se on oppijan kannalta tarkoituksellista, esim. työpaikoilla tapahtuvaa koulutusta tai vapaan sivistystyön antamaa koulutusta. (OPM 2007:4, 51).

Osaamisen tunnistaminen tarkoittaa sitä, että opiskelija pyrkii ymmärtämään aiemmin hankkimaansa osaamista ja jäsentää sitä suhteessa osaamistavoitteisiin. Hän pystyy kuvaamaan ja näyttämään osaamistaan. (OPM 2007: 4)

1. Yksilöllinen suunnitelmasi ennen opetustilannenäyttöä:

Oliko lomakkeen täyttäminen helppoa/vaikeaa?

Miksi?

Autoiko lomake jäsentämään ja kuvaamaan osaamistasi, joka on muodostunut arkioppimisena ja epävirallisen oppimisena?

Miten lomaketta tai ohjeistusta tulisi kehittää?

2. Aloituskeskustelu:

Autoiko aloituskeskustelu jäsentämään osaamistasi ja tavoitteitasi?

Miten?

Miksi ei?

Miten toimintaa tulisi kehittää?

3. Osaamisen osoittamisen opetustilanne:

Oliko opetustilanteesi sellainen, että siinä tuli arvioitava osaaminen näkyväksi ja esille?

Miten?

Miksi ei?

Minkälaisilla erilaisilla osioilla arvioitavia kohteita voisi näyttää?

Miten opetustilannenäyttöä tulisi kehittää?

4. Arviointikeskustelu:

Auttoiko arviointikeskustelu sinua jäsentämään ja kuvaamaan omaa osaamistasi?

Miten?

Miksi ei?

Auttoiko arviointikeskustelu sinua kehittämään omaa toimintaasi?

Vastaavatko arvioitavat kohteet ammatillisen opettajan työssä tarvittavaa osaamista?

Miksi?

Miksi ei?

Puuttuuko arvioitavista kohteista jokin oleellinen osaamisen alue?